Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9470695
Centre d'intérêt: 120

Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec.

Le réseau des cégeps au coeur du progrès : mémoire de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec présenté à la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois. -- [Montréal] : FNEEQ, 1992.
143 p. ; 28 cm.

Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Accès à l'éducation * Formation générale * Mémoire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Dans la première partie de ce mémoire, la FNEEQ expose son projet social, puis dans la seconde la place que doit y occuper le réseau des cégeps. L'objectif visé est de développer un système d'éducation qui rend accessible à tous une éducation de qualité. Les deux volets de cet objectif sont traités dans les troisième et quatrième parties: accessibilité et formation générale de qualité. La place qui doit être faite aux enseignants dans le système d'éducation est également examinée tout au long du mémoire. Recommandations.

Type de document:

Le réseau des cégeps
Au coeur du progrès

FNEEQ
CSN

94-70695

FNEEQ
CSN

LE RÉSEAU DES CÉGEPS AU COEUR DU PROGRES

MÉMOIRE DE LA FÉDÉRATION NATIONALE
DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC

PRÉSENTÉ A LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION
SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS

Octobre 1992

La FNEEQ-CSN a été fondée en 1969 par les syndicats représentant les 4500 enseignantes et enseignants d'arts et de métiers, de collèges classiques et de cégeps.

Aujourd'hui, elle représente la majorité des enseignantes et des enseignants du réseau collégial, des chargé-es de cours d'universités et plusieurs syndicats du secteur privé.

En tout, 20 000 enseignantes et enseignants se retrouvent à la la FNEEQ-CSN: 11 000 enseignantes et enseignants dans 31 cégeps, 8000 chargé-es de cours dans 7 universités et 1000 enseignantes et enseignants dans 23 établissements privés.

La FNEEQ-CSN se penche régulièrement sur différents aspects de la vie syndicale et professionnelle de ses membres. Elle contribue également à la réflexion sur des problématiques actuelles et nouvelles de l'éducation et s'implique dans tous les débats qui touchent de près ou de loin l'éducation et la formation professionnelle.

Depuis maintenant 25 ans, les enseignantes et les enseignants du réseau collégial, membres de la FNEEQ-CSN, ont formé des centaines de milliers de technicien-nes et de professionnel-les qui contribuent quotidiennement au développement de la société québécoise.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE: UNE NOUVELLE ÉCOLE

1.1 Un projet social . . . . . p. 6
1.2 Un projet d'école . . . . . p. 9
1.3 Les bouleversements de l'entreprise p.10
1.4 Le développement du savoir humain p.15
1.5 Les nouvelles populations étudiantes p.19

DEUXIEME PARTIE: POUR UN RÉSEAU COLLÉGIAL FORT ET COHÉRENT

2.1 L'existence des cégeps p.24
2.2 Une priorité et une exclusivité: la mission d'enseignement p.26
2.3 La reconnaissance publique des institutions collégiales privées p.28

TROISIEME PARTIE: L'ACCESSIBILITÉ UNE NÉCESSITÉ ABSOLUE

3.1 Qualité ou quantité: un faux débat p.30
3.2 La barrière économique p.34
3.3 La barrière géographique p.38
3.4 La barrière académique p.41
▲ La sélection p.41
▲ Échecs et abandons p.46
▲ Améliorer les conditions de l'encadrement p.48
3.5 L'éducation des adultes p.55
▲ Le financement p.56
▲ Formation générale p.62
▲ Formation professionnelle p.63
▲ Les services p.65
▲▲ Éducation et accueil p.66
▲▲ Reconnaissance d'acquis p.67
▲▲ Encadrement p.68

QUATRIEME PARTIE: UNE FORMATION COLLÉGIALE DE QUALITÉ

4.1 La formation générale p.72
▲ Les cours de français et anglais (langue et littérature) p.75
▲ Les cours de philosophie et humanités p.78
▲ Les cours d'éducation physique p.80
▲ Les cours complémentaires p.82
4.2 Le secteur professionnel p.85
4.3 Le secteur général p.90
4.4 Les programmes p.92
▲ La révision des programmes p.93
▲ La concertation interdisciplinaire p.97
4.5 La reconnaissance des études p.99
4.6 La collégialité p.102
4.7 L'évaluation p.105
4.8 La tâche p.109
4.9 Le perfectionnement et le ressourcement p.112
4.10 L'état des effectifs p.117
▲ La précarisation dans l'enseignement p.117
▲ L'accès à l'égalité p.118
▲ Le vieillissement p.120
4.11 Les relations de travail p.122

CONCLUSION:INVESTIR DANS LE PROGRES p.126

Recommandations p.130

INTRODUCTION

La crise de l'école est mondiale. On peut s'en rendre compte, entre autres, en parcourant l'étude que publiait en juin le Conseil des Collèges[1]: pas un des pays ou provinces cités qui n'ait récemment engagé des débats de fond, soit sur l'ensemble de son système scolaire, soit plus spécifiquement sur l'enseignement supérieur.

A l'aube des années 2000, une réflexion sur l'éducation est certes une nécessité. Mais la manière avec laquelle le gouvernement québécois semble s'y engager suscite de très vives inquiétudes à la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). Et comme l'éducation est au coeur d'enjeux trop importants, nous ne pouvons cacher ici nos appréhensions.

Au début des années soixante, le Québec avait un retard à combler en éducation. La réflexion collective menée à l'époque s'inscrivait à merveille dans le cadre d'un projet social d'envergure et la volonté politique de faire progresser l'éducation était importante. Nous ne sommes malheureusement pas du tout dans le même contexte, comme en témoignent, selon nous, les moyens actuellement mis en place pour procéder à des ajustements.

Pour être efficace, nous sommes persuadés qu'une réflexion sur l'éducation doit être globale, au lieu de procéder d'une démarche à la pièce qui, sans égard à la complexité de l'ensemble, prétend centrer son attention de façon gratuite et sans doute délibérée sur une seule partie de notre système d'éducation.

Une démarche éducative, quelle qu'elle soit, est si largement tributaire de ce qui l'a précédé qu'il est de toute première importance d'examiner continuellement, en aller-retour, les différentes étapes du cheminement scolaire.

Un tel examen serait d'autant plus nécessaire que les problèmes que nous relevons en éducation frappent probablement le niveau secondaire plus durement que le niveau collégial.

---

[1] Réginald Grégoire Inc., L'enseignement collégial ou son équivalent, dans quelques provinces et pays. Conseil des collèges, avril 1992.

Il n'est pas du tout question ici de renvoyer la balle au niveau inférieur, ni surtout d'éviter par là une analyse serrée de la formation collégiale. Mais pour plusieurs, le secondaire constitue le maillon faible de la structure scolaire québécoise et beaucoup de problèmes vécus par le collégial trouvent leur solution dans un renforcement de la formation secondaire. Or à ce niveau, force est de constater que les ajustements mis de l'avant par le MEQ pour améliorer la situation sont pour le moins timides et que, n'étant pas partie intégrante d'une vision globale et intégrée de la situation, ils apparaissent davantage comme des solutions de rapiéçage.

Entre l'effort gouvernemental et les besoins de l'école secondaire, un large fossé subsiste. Pour offrir efficacement le soutien dont une large part des élèves auraient besoin, il faudrait bien davantage de ressources et peut-être, fruit d'une éventuelle réflexion en profondeur, la modification de certains paramètres importants de la formation secondaire.

Pour la FNEEQ, la qualité des enseignements n'est pas du tout visée quand on évoque la préparation parfois inadéquate des finissantes et des finissants du secondaire. Mais nous avons le pressentiment qu'outre les évidents obstacles à une formation secondaire optimale (des classes surpeuplées, par exemple) un large forum sur cette question permettrait de mettre à jour que certaines pratiques ajoutent sérieusement à la difficulté de la tâche éducative confiée à l'école secondaire.

Il ne nous appartient pas ici de suggérer des pistes de réflexion à cet égard. Mais depuis 1988, la FNEEQ réclame un débat public large qui permette de faire le point de manière ouverte sur l'état de notre système d'éducation. Un débat qui puisse nous permettre, comme société, d'actualiser nos orientations fondamentales en matière d'éducation. Un débat qui se fasse à partir des véritables enjeux et qui pose clairement la question centrale du rapport entre les attentes de la société québécoise à l'égard de son système d'éducation et les ressources qu'elle consent à y investir.

1 **La FNEEQ continue d'exiger la mise sur pied d'une commission d'enquête publique ayant mandat d'examiner l'ensemble du système d'éducation au Québec.**

Une commission d'enquête publique permettra une participation plus importante, ainsi qu'un bilan nécessaire de l'ensemble du réseau scolaire québécois: un système d'éducation est un tout organique qu'il faut considérer comme tel.

Toutefois, puisque la ministre a opté pour une commission parlementaire, nous nous serions attendus à ce qu'elle soumette aux débats les orientations qu'elle privilégie: nous ne les connaissons toujours pas.

Mais surtout, il nous apparaît que la situation économique du Québec, au lieu de constituer seulement un des éléments de la toile de fond, est en fait le centre réel des préoccupations gouvernementales. Nous craignons fort que la réflexion sur les cégeps soit davantage orientée vers des coupures (on dira gentiment «rationalisations») que vers l'authentique recherche d'une meilleure éducation. Nous craignons qu'elle ait comme but ultime de remettre en cause ce principe fondamental qu'est la gratuité scolaire. Nous pensons qu'on s'apprête à mesurer la valeur des idées qui seront mises de l'avant à l'aune de leurs coûts...ou des économies qu'elles pourront permettre.

Il y a toute la différence au monde entre réfléchir à ce que devrait être un système d'éducation moderne, équitable et efficace, et l'entreprise qui consiste à explorer des voies pour réduire les sommes que nous investissons dans l'éducation. Peut-on vraiment dire que tout est sur la table si a priori les résultats nets d'une réflexion sur l'école sont assujettis à la condition «coût zéro»?

Que fera le gouvernement s'il devient clair qu'il nous faut comme société, contrairement aux visées de coupures du Conseil du trésor, consentir de nouveaux investissements en éducation? Assumera-t-il les responsabilités qui en découlent? Trouvera-t-il les moyens nécessaires?

D'autres éléments nous poussent aussi à croire que le débat qui s'engage risque d'être faussé à la base. La question de l'éducation est marquée au Québec par des luttes de pouvoir qui opposent des paliers de gouvernement (le gouvernement fédéral au gouvernement provincial), des ministères (celui de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle par exemple, à celui de l'Enseignement

supérieur et de la Science) ou même des niveaux différents du pouvoir administratif (la Fédération des cégeps et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science). Ces jeux de coulisses nuisent sans contredit au développement d'une véritable volonté politique d'améliorer le réseau d'éducation du Québec.

Enfin, nous pensons qu'un certain nombre de préjugés subsistent, dans la société québécoise, à l'égard du système d'éducation en général et des cégeps en particulier. Une majorité de décideurs, dans notre système, tout comme une majorité de celles et ceux qui ont la parole (éditorialistes, commentatrices ou commentateurs) n'ont pas vécu les cégeps de l'intérieur, ne les ont pas fréquentés comme élèves, ou alors l'ont fait à l'époque, pourtant bien révolue, de leur mise en place.

Dans ces conditions, il est difficile pour ces personnes de mesurer l'ampleur des changements et des adaptations de toutes sortes qui ont marqué l'histoire des cégeps, difficile de saisir la réalité nouvelle et actuelle de ce que sont devenus nos cégeps. Ainsi, le débat autour des cégeps est-il tributaire d'une certaine mésestime, voire de préjugés à l'égard de la partie la plus originale de notre système scolaire.

La thèse que défend la FNEEQ-CSN est que le réseau scolaire québécois est aux prises, non pas avec des problèmes de structures, mais avec des problèmes résultant de transformations sociales importantes. Ces problèmes se posent à tous les systèmes d'éducation dans des termes différents, mais sont partout la conséquence des grands bouleversements qui traversent notre époque, qui rendent la tâche de l'école plus difficile, mais qui en même temps la placent plus que jamais au coeur du développement des sociétés modernes.

C'est en ce sens que l'éducation est à la croisée des chemins et qu'il nous faut réagir. Nous croyons que le gouvernement du Québec devrait assumer sa responsabilité politique et admettre les conséquences de l'importance primordiale que prend l'éducation dans le monde moderne, conjuguées à celles des réalités nouvelles auxquelles elle doit faire face.

Voilà ce que nous allons examiner dans les pages qui suivent.

Dans une première partie, nous exposerons d'abord notre projet social, puis dans la seconde la place que doit y occuper le réseau des cégeps. Ensuite nous analyserons la conjoncture sur laquelle s'est développée une relative unanimité. Nous croyons fermement que cette conjoncture enjoint de développer un système d'éducation qui rende véritablement accessible à toutes et tous une éducation de qualité, et nous consacrerons les troisième et quatrième parties aux deux volets de cet objectif: l'accessibilité et la qualité de la formation. Tout au long du mémoire, nous examinerons la place qui doit être faite aux enseignantes et aux enseignants dans le système d'éducation que nous souhaitons pour le Québec d'aujourd'hui et de demain.

Dans une première partie, nous exposerons d'abord notre projet social, puis dans la seconde la place que doit y occuper le réseau des cégeps. Ensuite nous analyserons la conjoncture sur laquelle s'est développée une relative unanimité. Nous croyons fermement que cette conjoncture enjoint de développer un système d'éducation qui rende véritablement accessible à toutes et tous une éducation de qualité, et nous consacrerons les troisième et quatrième parties aux deux volets de cet objectif: l'accessibilité et la qualité de la formation. Tout au long du mémoire, nous examinerons la place qui doit être faite aux enseignantes et aux enseignants dans le système d'éducation que nous souhaitons pour le Québec d'aujourd'hui et de demain.

PREMIERE PARTIE: UNE NOUVELLE ÉCOLE

On ne peut entreprendre une réflexion sérieuse sur l'éducation sans avoir, au préalable, défini explicitement le projet de société sur lequel elle se fonde et procédé à une analyse réaliste de la conjoncture.

Seul un projet de société clair et articulé peut permettre de déterminer, de réévaluer ou de réorienter les finalités d'un système d'éducation; seule une vision claire de l'état de la société dans laquelle il va s'insérer, ainsi que de son évolution prévisible, peut permettre de déterminer adéquatement les moyens qui seront mis en place pour atteindre les objectifs fixés.

Ces objectifs doivent d'abord concrétiser dans son ensemble le projet éducatif. Ce n'est qu'après qu'on peut cerner le rôle plus spécifique de chaque ordre d'enseignement, élaborer plus clairement la mission de chacun d'eux, et en déduire les ajustements qui peuvent être envisagés.

1.1 Un projet social

Le Conseil des collèges fait remarquer[2], à juste titre, que le gouvernement du Québec est beaucoup moins explicite sur l'aspect social que sur l'aspect économique de son projet de société. Ces deux pans de la réalité, il le signale d'ailleurs aussi, sont pourtant indissociables.

---

[2] Conseil des collèges, L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation, 1992, p.45.

Or l'école, l'un des principaux leviers de développement économique et social, a toujours été et reste encore un moyen privilégié de réduire les inégalités, à condition qu'on lui en donne la chance.

La FNEEQ-CSN a choisi de militer pour une société équitable, soucieuse de justice et de démocratie sociale, c'est-à-dire une société qui fait plus que donner, en apparence, des chances égales à tout le monde. Nous voulons une société qui prenne les moyens nécessaires pour corriger les inégalités et qui vise le développement à long terme, un gouvernement qui cherche de manière active à atteindre le plein-emploi et qui n'hésite pas à prendre les risques politiques nécessaires pour y arriver.

Ces orientations doivent se traduire par des mesures concrètes et énergiques, particulièrement dans le domaine de l'éducation qui doit être une priorité nationale. L'État et le système d'éducation doivent promouvoir la solidarité et les autres valeurs humanistes, reconnaître la richesse de la diversité dans le respect des différences culturelles, favoriser le dépassement de soi et le développement des connaissances.

Le droit pour toutes et tous à l'éducation, à une formation initiale et continue de qualité, n'est pas seulement un élément incontournable de développement social, c'est aussi une voie privilégiée d'accession à une répartition plus juste des richesses.

Nous avons le devoir de mettre un frein à l'écart qui se creuse toujours davantage entre les riches et les pauvres. Nous avons également le devoir d'offrir un avenir équitable et décent à tous les jeunes et à tous les adultes.

Souvent, les jeunes accusent les générations qui les ont précédés, surtout celle des «babyboomers», de leur ravir leur avenir, d'avoir gaspillé les énergies de la planète. Les jeunes ont quand même hérité des acquis de dures luttes: des droits syndicaux, des services sociaux et de santé, un système d'éducation, etc. Ces services publics ont été le résultat de consensus sociaux que le gouvernement remet en cause. Se retrouvant aujourd'hui en marge de la société, les jeunes ont l'impression qu'ils arrivent juste au moment où il faut faire le ménage, assumer les dettes, ramasser les dégâts.

Le taux de chômage demeure très élevé chez les jeunes, le travail précaire est presque la seule forme d'emploi qui leur soit accessible, et la récession actuelle fait que les services gouvernementaux qui leur sont destinés diminuent, d'autant plus qu'en modifiant le régime fiscal, le gouvernement a coupé lui-même ses revenus et s'est privé d'une grande partie de ses impôts.

Il est temps de réagir et de se mettre résolument au travail, avec les jeunes, pour trouver les moyens d'établir une société équitable, de préparer un avenir plus réjouissant, plus stimulant pour toutes et tous.

> «Ce n'est pas la peine de chercher un autre projet de société. L'équité envers les jeunes est déjà un projet de qualité. une société ouverte aux moins de 35 ans doit mobiliser désormais nos énergies.»[3]

Voilà pour le monde des jeunes. Mais ils ne sont pas les seuls à se voir piégés par l'évolution rapide du monde moderne.

L'évolution des connaissances et les révolutions technologiques font en sorte que la formation initiale ne peut plus être considérée comme suffisante pour oeuvrer toute sa vie, avec compétence, dans le même domaine. En conséquence, des milliers d'adultes se retrouvent démunis quand ils perdent leur emploi, ou dépassés par les changements nombreux qui affectent leur travail. Ils se tournent alors vers un système scolaire encore inadapté à cette réalité, à un moment où notre société est loin d'avoir développé une véritable culture de la formation continue.

Etre vraiment préoccupé d'offrir un avenir équitable aux jeunes et aux adultes exigera sûrement beaucoup de la société québécoise. Cela suppose, par exemple, une réorganisation du travail et une meilleure distribution de la richesse collective. Mais pour nous cela en vaut la peine.

---

[3] Godbout, Jacques, L'écran du bonheur, Boréal 1990, p.100.

Voilà, en peu de mots, le projet de société que la FNEEQ-CSN tente de promouvoir. Nous le croyons centré sur les aspirations profondes et légitimes du peuple québécois.

Ce projet de société n'exclut pas la recherche de la prospérité économique, mais il la lie de façon inséparable avec un partage plus égal des fruits qu'elle produit. Qui plus est, il fait de la réduction des inégalités et de la participation de toutes et tous aux efforts collectifs, les conditions nécessaires à l'atteinte de cette prospérité.

Le Québec doit mettre toute son énergie à atteindre un pareil objectif d'équité sociale et de partage, et c'est l'État québécois qui doit assumer cette mission exigeante. L'objectif est trop grand, trop important pour être laissé à la bonne volonté et aux seules initiatives individuelles. Le gouvernement doit prendre des mesures qui démontrent que cette préoccupation est sérieuse envers les jeunes comme envers les adultes, et pour ce faire, l'école demeure un instrument prioritaire.

Voilà pourquoi l'école est au centre de ce projet de société.

1.2 Un projet d'école

Un peu partout à travers le monde, les systèmes scolaires sont aux prises avec des problèmes qui ressemblent étrangement à ceux que nous vivons au Québec. Un peu partout à travers le monde, des réflexions sont engagées pour redéfinir la mission qui doit être confiée à l'école du monde nouveau.

Ce n'est pas le fruit du hasard: l'école du monde moderne est confrontée à des questions fondamentales. Et il existe une remarquable convergence des analyses qui tentent de cerner les causes de cette crise.

Il y a, en fait, trois éléments majeurs qui forcent les remises en question et qui soumettent l'école à des tensions qu'elle n'était pas préparée à affronter. Ce sont les bouleversements de l'entreprise, le développement du savoir humain et l'éclatement des populations étudiantes.

Ces trois nouvelles réalités s'imposent brutalement à l'école. Dans une large mesure, l'avenir va dépendre de la manière avec laquelle les pays pourront composer avec ces nouvelles réalités, négocier les virages qui s'imposent et y consentir les efforts et les ressources nécessaires.

Ces réalités ne modèlent pas seulement le contexte dans lequel l'école devra dorénavant poursuivre sa mission, elles conditionnent la définition même de cette mission.

Chacune d'elles a fait l'objet de nombreux écrits et est abondamment commentée dans la littérature, mais comme elles constituent indubitablement la toile de fond de nos réflexions sur l'éducation, nous en rappellerons les grandes lignes.

Cependant, il ne s'agit pas seulement de décrire une conjoncture, mais surtout de dégager ce qu'elle impose à l'école dans la perspective d'un projet de société auquel elle doit participer.

Les conclusions, auxquelles conduit l'étude de ces nouvelles réalités, font l'objet d'assez larges consensus. Par ailleurs, non seulement les mesures concrètes qu'elles devraient susciter tardent-elles à venir, mais on observe de plus en plus de contradictions flagrantes entre ce que devrait logiquement nous imposer l'évolution des choses et les orientations qui sont adoptées en éducation. Nous y reviendrons.

1.3 Les bouleversements de l'entreprise

L'économie moderne, on l'a dit et redit, est marquée par la mondialisation des marchés. Mais cette expression consacrée donne à penser, à tort, que l'on est simplement en train d'assister à une planétarisation des échanges commerciaux, dans laquelle tous les pays pourront trouver leur compte.

Il est vrai que les grandes entreprises étendent leur réseau de production à un nombre de plus en plus grand de pays. Il en va de même pour leurs réseaux de commercialisation qui doivent pouvoir adapter les produits et la mise en marché à des conditions locales: flexibilité et souplesse sont les mots-clefs de l'économie moderne. Ainsi, les liens économiques internationaux se complexifient et la concurrence s'avive entre les pays, en même temps que se développent des coopérations nouvelles et que se créent de nouveaux partenariats.

Mais l'avidité de la concurrence internationale ne s'encombre pas de la recherche utopique d'un équilibre économique mondial.

> «... les tendances économiques vont moins dans le sens d'une plus grande intégration de toutes les économies nationales au sein d'un espace mondial unifié, que vers un éclatement et une polarisation de cet espace.»[4]

Un espace dans lequel le Québec comme le Canada éprouvent des difficultés à s'insérer, en particulier à cause de la faiblesse des efforts en recherche et développement, ainsi que de l'indigence des programmes de formation de la main-d'oeuvre.

La nature même de l'activité économique connaît aussi de profonds changements, dominée par la croissance du secteur tertiaire qui, déjà en 1984, correspondait à 70% de notre activité économique. D'autre part, la pénétration de nouvelles technologies crée une pression importante sur des industries qui, pour demeurer compétitives, doivent souvent modifier en profondeur non seulement leur mode de production (ce qui implique souvent une réduction du nombre des employé-es) mais aussi toute l'organisation du travail qui en découle.

Parallèlement à ces changements technologiques, les industries redécouvrent l'importance des ressources humaines. Du côté de la production, l'heure n'est pas seulement à l'approche-client, à la qualité totale et à l'ouverture sur les marchés

---

[4] DeBlock, Christian et al. Conjoncture et tendances économiques en 1992, Université du Québec à Montréal, 1992.

internationaux. A l'interne, elle est aussi à la responsabilisation des travailleuses et des travailleurs, à leur intégration dans des équipes plus autonomes et plus polyvalentes. La gestion des ressources humaines prend, dans l'économie moderne, une dimension toute différente et est dorénavant un pivot de l'entreprise.

Dans la majorité des pays industrialisés, l'ensemble de ces bouleversements crée un appel à une qualification plus grande de travailleuses et de travailleurs capables de s'adapter rapidement à des situations nouvelles.

Selon les prévisions actuelles, 64,3% des emplois qui seront créés d'ici l'an 2 000 vont requérir 13 ans de scolarité, et plus de la moitié exigeront une scolarité de 17 ans[5]. Pendant ce temps cependant, des industries plus traditionnelles excluent des personnes qui, n'ayant pu accéder à la formation nécessaire, ne peuvent pas occuper ces emplois.

Ces personnes qui se retrouvent sans emploi du jour au lendemain constituent des ressources humaines qu'une société ne peut pas se permettre de laisser-pour-compte. A cet égard, la situation est d'autant plus préoccupante au Québec que les indications démographiques montrent assez clairement que, pour combler ce besoin important de travailleuses et travailleurs qualifiés qui se fait déjà sentir dans la société québécoise, il sera impossible de ne compter que sur les jeunes.

Le vieillissement de la population et l'accélération des changements font qu'il faudra miser sur le perfectionnement et le recyclage de la population déjà en emploi, ou à la recherche d'un emploi.

A la lumière de ces derniers constats, il apparaît clair que nous avons un besoin urgent d'une politique intégrée qui rende plus accessible la formation continue. La nécessité de développer ce secteur de l'éducation est d'ailleurs reconnue par la grande majorité des intervenantes et des intervenants et elle découle assez directement d'une analyse,

---

[5] Selon Statistique canada; Emploi et Immigration Canada, Système de projection des professions au Canada (SPPC), tiré de CSN, L'éducation: un choix à faire Plate-forme CSN en éducation, février 1991, p.171.

même sommaire, de la situation actuelle[6]. D'autre part, un consensus assez large s'établit autour de l'importance de la polyvalence et des capacités d'adaptation, qui vont devoir constituer les attributs majeurs de la formation des travailleuses et des travailleurs de demain.

La mobilité s'inscrit dorénavant au coeur même de l'organisation du travail; les changements se font de plus en plus nombreux, d'un travail à l'autre comme à l'intérieur même d'une fonction de travail. Ces facteurs montrent la nécessité d'une formation axée sur les savoirs et les habiletés transférables, sur l'adaptabilité ainsi que sur le développement d'une attitude ouverte.

Or à court terme l'industrie est aux prises avec des besoins pressants, qui viennent s'opposer dans les faits à cette nécessité d'une formation transférable davantage axée sur le long terme.

Cette opposition crée une pression sur le contenu de la formation des jeunes et se manifeste clairement dans le domaine de la formation sur mesure, où le type de formation qu'achètent les employeurs vise en général à répondre à des besoins à court terme: les composantes de formation fondamentale étant sacrifiées à ces objectifs plus pressants.

Cette attitude à courte vue, qui consiste à recycler le plus rapidement possible la main-d'oeuvre dont on a besoin, est littéralement suicidaire. On intervient seulement au besoin, donc de manière chaotique. Et parce que celles et ceux qui désirent se recycler ne disposent pas toujours des bases nécessaires pour entreprendre efficacement une telle formation, les coûts finissent par dépasser largement ce qu'on croit avoir économisé sur le dos d'une formation fondamentale.

Le peu de cas qu'on fait de cette composante de la formation, quand il est question de recyclage et de formation de la main-d'oeuvre, se manifeste clairement, par exemple,

---

[6] Voir notamment, Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation, l'éducation des adultes 10 ans après la Commission Jean, CSE, 1992.

dans le fait qu'il ne soit tenu à peu près aucun compte du monde de l'éducation dans les visées gouvernementales de développement de la main-d'oeuvre; cette attitude est particulièrement frappante dans le projet de politique de développement de la main-d'oeuvre du ministre Bourbeau[7].

Finalement, il faut noter que dans le creuset des bouleversements de l'entreprise se développent également, sous les efforts des syndicats et d'autres groupes de pression, de nouveaux rapports entre la travailleuse ou le travailleur et son travail. Aujourd'hui, le travail est davantage considéré comme une activité humaine parmi d'autres; en ce sens, les questions soulevées par les programmes d'accès à l'égalité sont significatives[8]. C'est ainsi que se développe «une forme de contestation plus ou moins formulée du modèle de développement productiviste qui a produit tant d'inégalités [...] et qui nous attelait au travail et à l'endettement sans laisser d'espace pour le rêve, pour la création, pour contempler la beauté du monde»[9].

Ici aussi, l'éducation a un rôle de premier plan à jouer: c'est à elle de fournir aux individus les moyens de se développer harmonieusement, de faire en sorte qu'ils soient capables de faire quelque chose avec cette vie qu'ils vont s'employer à gagner.

De ce court survol de la situation du monde moderne de l'entreprise, nous retenons les besoins d'une main-d'oeuvre plus qualifiée, dotée d'une solide formation générale. Cette simple constatation a des conséquences importantes sur les visées de scolarisation que notre société doit se donner et mène aussi à mieux mesurer l'importance qu'il y a à développer la composante de l'éducation des adultes dans la mission de l'école. Enfin, les besoins modernes de l'industrie montrent clairement que les contenus de formation doivent accorder une place prépondérante à la formation générale qui permet de développer les savoirs et habiletés fondamentales, garantes de la polyvalence.

---

7 MMSRFP, Partenaires pour un Québec compétent et compétitif énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre, 1991.

8 Legault, Ginette, Repenser le travail, Quand les femmes accèdent à l'égalité, Liber, Montréal, 1991.

9 CSN, Prendre les devants dans l'organisation du travail, 1991.

1.4 Le développement du savoir humain

En cette fin de siècle, le deuxième élément qui concourt à modifier profondément la mission de l'école est ce qu'on pourrait appeler la transformation du paysage de la connaissance humaine.

Jamais notre connaissance du monde ne s'est développée autant qu'au cours du siècle qui s'achève. Elle a gagné en étendue, en profondeur et en diversité, mais depuis peu c'est surtout l'accessibilité à l'information factuelle qui s'est transformée de manière radicale.

Sur un seul sujet, même de portée restreinte, une étudiante ou un étudiant universitaire peut maintenant avoir accès à des milliers de références en quelques secondes, par le biais des systèmes informatisés de recherche.

Des encyclopédies complètes sont stockées sur disques lasers, et seront bientôt disponibles pour quelques dizaines de dollars. Des livres sur ordinateurs sont en préparation; ils proposent au «lecteur sur moniteur» une gamme infinie d'exemples, peuvent fournir sur demande des exercices divers avec leurs solutions commentées et peuvent même suggérer des simulations interactives de situations expérimentales, en sciences de la nature par exemple.

Ainsi, d'une certaine façon, la masse d'informations, de théories et de connaissances qu'a accumulée l'espèce humaine est-elle mise à la portée de tout le monde beaucoup plus qu'avant.

Malheureusement, les limites de cette disponibilité sont faciles à voir. L'accès à l'information ne sert pas à grand-chose si on est incapable d'en profiter. Encore faut-il avoir appris à la décoder, à la lire, à se l'approprier et à en comprendre le sens.

L'étendue sans cesse croissante des connaissances humaines a comme effet direct un allongement de la scolarité minimale qui oblige toutes les sociétés à se fixer de nouveaux objectifs de scolarisation et à concevoir ceux-ci dans une perspective de formation continue puisque les connaissances humaines continuent de progresser. C'est d'ailleurs dans ce cadre qu'il faut jauger les réalisations d'un système scolaire. A moyen terme, l'élévation de la scolarité minimale est inévitable, et d'autant plus nécessaire que l'éducation constitue l'un des moyens principaux de lutte contre une dualisation de la société. Dans cet esprit, les objectifs de scolarisation que nous nous sommes fixés comme société il y a 25 ans ne peuvent plus tenir.

Cet allongement des études auquel nous assistons a aussi comme effet de retarder l'entrée d'un individu sur le marché du travail. Il n'y a pas si longtemps, les études prolongées débouchaient sur un niveau de vie élevé; cette perspective rendait supportables les longues années d'études, facilitées aussi par le quasi-statut social que pouvait représenter le fait d'être «étudiante ou étudiant». Ce n'est plus le cas.

> «Auparavant, on reconnaissait aux étudiants un certain nombre de privilèges reliés à ce statut. Aujourd'hui, les réductions de tarifs offertes aux étudiants et qui venaient en quelque sorte consacrer leur statut se sont réduites comme peau de chagrin. De plus, seulement la moitié des étudiants reconnus dépendants de leur parents ont effectivement reçu une contribution financière de leur part. [...] Les étudiants n'ont plus ni statut ni voix. [...] L'«étudiant» était inscrit dans une société. Le cégépien actuel ne l'est pas. Ailleurs, on définit les étudiants comme les forces vives de la jeunesse, comme ceux qui auront une responsabilité particulière à l'égard de la société. Ici, il n'ont pas de place, sinon comme travailleur mal rémunéré du secteur tertiaire.»[10]

Actuellement, les années d'études sont perçues comme pouvant retarder l'entrée dans le monde de la consommation; cela explique en partie la montée du travail étudiant.

---

[10] Corriveau, Louise, Les cégeps, question d'avenir, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.

Mais il y a plus. L'accessibilité accrue des informations rend de plus en plus impérative une conception de l'éducation qui ménage une place beaucoup plus grande au traitement de l'information plutôt qu'à la seule transmission de celle-ci. Nous entendons «traitement» ici au sens large: capacité de juger de ce qui est pertinent ou non, capacité d'organiser les informations, d'établir des liens, d'opérer des transformations, d'apprendre à apprendre.

Il ne faut pas sous-estimer la portée de ce dernier changement. A notre avis, c'est en grande partie à cause de lui que s'est développée au fil des dernières années une préoccupation grandissante de l'importance de la formation fondamentale.

Il est tout à fait vrai que ce concept est resté diffus et qu'il a été utilisé à toutes les sauces pour justifier des actions parfois contradictoires. Mais le seul fait qu'on s'en préoccupe tant est en lui-même significatif.

Plus que jamais, une tête bien faite est plus importante qu'une tête bien pleine. Cela rend nécessaire la distinction entre les opérations intellectuelles et les substrats sur lesquels elles s'exercent.

Cette importance accrue du développement d'habiletés intellectuelles pose à l'école un défi nouveau parce que, justement, celles-ci sont bien plus longues et plus difficiles à développer, que les connaissances ne sont faciles à transmettre: former demande plus qu'informer.

Cet accent mis sur les activités d'appropriation et de traitement de l'information est d'autant plus important que, parallèlement à l'explosion des connaissances, s'est développée une sollicitation envahissante qui a complètement modifié les rapports que nous entretenons avec l'information: nous sommes submergés par une mer d'informations -ou de pseudo-informations- par les journaux, la radio et la télévision, à travers les revues et les annonces publicitaires.

Nous sommes confrontés à des pseudo-sciences, à des religions nouvelles. Nous sommes sollicités, agressés par une publicité qui dissèque depuis longtemps la psychologie du

consommateur, qui est conçue pour endormir son sens critique et qui véhicule souvent une image de l'être humain qui, hors d'atteinte pour la plupart, est source de frustrations.

Nous sommes abreuvés de statistiques auxquelles on fait dire parfois des choses contradictoires, et dont les citoyennes et les citoyens ne sont pas toujours en mesure de juger de la validité. Nous sommes enfin la cible potentielle de manipulations d'opinions, via l'information, comme la guerre du Golfe l'a démontré aux Etats-Unis.

Bien sûr, il existe plusieurs informations accessibles qui jouent un rôle éducatif très positif: on pense aux émissions télévisées de vulgarisation scientifique, aux pages culturelles des quotidiens, ou encore à l'oeuvre de groupes de consommateurs.

Mais tout cela oblige à développer une nouvelle attitude face à l'information. Il faut pouvoir trier, développer un esprit critique, analyser, juger, être perpétuellement sur ses gardes: voilà qui complique singulièrement la tâche des enseignantes et des enseignants pour former des citoyennes et des citoyens préoccupés et actifs dans le développement de «la cité».

On peut ainsi aisément transposer au domaine des valeurs ces remarques sur l'état des connaissances humaines. Le mouvement amorcé vers un pluralisme social de plus en plus marqué, l'interpénétration des cultures, le village global que devient la planète, les difficiles choix sociaux auxquels seront confrontés les citoyennes et les citoyens de demain, tout cela impose que notre système d'éducation accorde une place prépondérante au développement du sens critique, de l'engagement social, de la réflexion politique.

Des transformations majeures qu'a subies au cours des dernières décennies le paysage de la connaissance, nous retenons la nécessité d'un système d'éducation qui soit concrètement axé sur une formation qui reconnait, sur le plan intellectuel, l'importance des habiletés permettant de s'approprier la connaissance, et sur le plan éthique, qui favorise le développement du sens critique et de l'engagement social. Nous soulignons également que le développement de la connaissance élève toujours plus les

seuils minimaux du droit au savoir; cette nécessaire démocratisation de l'accès au savoir, conjointement avec une redéfinition de la mission de l'école en regard de la connaissance, augmentent singulièrement et parallèlement l'importance et la complexité de la mission éducative confiée à l'école.

1.5 Les nouvelles populations étudiantes

L'école moderne ne reçoit pas les mêmes populations qu'il y a à peine quelques décennies; il n'y a pas qu'au Québec qu'on puisse faire cette constatation. De multiples facteurs concourent à donner aux nouvelles populations étudiantes un aspect éclaté, dont s'accommodent mal des systèmes d'éducation conçus pour des populations beaucoup plus homogènes.

La multiethnicité est l'un des aspects importants de cette nouvelle réalité avec laquelle de plus en plus de pays doivent compter. En Europe, on émigre vers le Nord ou vers l'Ouest. Les écoles américaines reçoivent, le long des côtes Est et Ouest, une population ethnique variée: hispanique, européenne, africaine et asiatique.

Le Conseil supérieur de l'éducation souligne qu'ici, au Québec, «la croissance de la population étudiante issue des communautés ethniques constitue donc une donnée fondamentale de l'évolution de l'enseignement collégial.[...] En 1989, l'ensemble des établissements collégiaux accueillaient près de 15 000 étudiantes et étudiants dits allophones, soit 6,5% de la population étudiante totale»[11].

La présence croissante d'élèves d'origines ethniques différentes pose un défi de taille aux systèmes éducatifs qui doivent jouer un rôle intégrateur, tout en faisant preuve d'ouverture.

---

[11] CSE, Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer, 1992, p.19.

Il ne s'agit pas seulement de transmettre un ensemble de valeurs et d'acquis culturels, tout en poursuivant l'oeuvre de formation intellectuelle. Il s'agit de faire ce travail dans un contexte radicalement différent, à mesure qu'augmentent la variété et le poids relatif des élèves de cultures différentes auxquels l'enseignement doit être dispensé. C'est avec de toutes autres relations à l'apprentissage et à l'enseignement, qu'il faut désormais composer.

> «La diversification de la population étudiante des collèges se manifeste, par delà les données statistiques, dans la façon dont les divers groupes abordent le monde scolaire. Tous ne conçoivent pas les études de la même façon et n'y attachent pas la même importance. Tous n'ont pas reçu la même préparation aux études supérieures et n'ont pas les mêmes traditions dans leur méthode d'apprentissage.»[12]

La **diversité des origines socio-économiques** des élèves est aussi très marquée dans plusieurs pays. Le rôle de démocratisation qu'on confie à l'école de façon souvent explicite[13] signifie que les systèmes scolaires ont à oeuvrer avec des populations étudiantes venant de milieux très différents.

Mais cela n'aura pas que des incidences sur l'obligation qu'auront plusieurs de travailler davantage pour payer leurs études. Ici aussi, c'est du côté du rapport aux études qu'il faut regarder pour comprendre davantage le changement.

Le support très différent offert aux élèves par leur famille, par le tissu social d'où elles et ils sont issus, l'importance fort variable accordée ou non aux études et à la réussite, tout cela imprègne plus que jamais le quotidien scolaire. Les chances de réussite ne sont pas les mêmes quand le support aux études est si différent d'un élève à l'autre, hors des murs de l'école.

---

[12] CSE, op. cit., p.19.

[13] Voir à ce sujet Réginald Grégoire Inc., L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays, 1992.

D'autres éléments participent aussi à l'hétérogénéité des populations étudiantes: des formations antérieures disparates et une gamme d'âge de plus en plus étendue par exemple. «Environ un élève sur deux seulement - soit 48% a, en 1989, moins de 20 ans: ils étaient presque deux sur trois - soit 63% - en 1975. On peut donc maintenant constater que le groupe d'âge des 25 ans et plus est passé de 14% à 31% de l'ensemble de la population des collèges.»[14]

Enfin, si la création des cégeps a fait beaucoup pour l'accession des filles aux études (58% en 1989), des ghettos féminins (par exemple, les techniques de bureau) ou masculins (par exemple, les techniques physiques) subsistent.

L'ensemble des disparités des nouvelles populations étudiantes impose à l'école un effort immense d'adaptation qu'elle n'est pas en mesure de fournir quand on ne lui consent pas les ressources humaines pour le faire.

Le portrait d'ensemble de la situation problématique que l'école moderne doit affronter, un peu partout à travers le monde, ne serait pas complet si on passait sous silence **les mutations sociales importantes**, qui ont comme résultat de modifier en profondeur la tâche dévolue aux systèmes d'éducation.

Car, outre les disparités de toutes sortes, il faut signaler un effritement généralisé de l'encadrement familial à la tâche scolaire. Les familles monoparentales se multiplient; quand ils sont deux, les parents mènent souvent des carrières parallèles. Cela rend pour le moins difficile de compter sur un travail assidu à la maison. Dès le secondaire, des enseignantes et des enseignants se voient contraints d'abandonner l'idée d'exiger de leurs élèves plus que le strict minimum de travaux à la maison.

Pour compliquer davantage la tâche, il faut en plus tenir compte des répercussions qu'ont sur la jeunesse les bouleversements qui traversent les sociétés modernes. Les problèmes sociaux (chômage, violence, drogue) atteignent l'univers des jeunes et l'avenir les angoisse. Le monde des jeunes est complètement perméable aux problèmes

---

14 CSE. Les nouvelles populations étudiantes, 1992, p. 17.

et violences des adultes. Faut-il se surprendre que les jeunes se cherchent beaucoup plus qu'avant et soient plus instables? Il faut accepter que dans ces conditions, le rôle de l'école devienne plus important et qu'il en soit considérablement alourdi.

De l'éclatement des populations étudiantes que reçoit l'école moderne, de la transformation progressive du rapport aux études et de l'effritement du support familial aux tâches scolaires, nous retenons que la mission éducative confiée à l'école est beaucoup plus large, beaucoup plus complexe, et partant beaucoup plus lourde qu'avant.

Avant de pénétrer plus avant dans la réalité collégiale, que peut-on retenir de ce portrait global des nouveaux défis qui se posent à l'école en général?

C'est simple.

L'école moderne doit d'abord faire plus...

- parce que les bouleversements du monde de l'industrie élèvent les compétences minimales dont les travailleuses et les travailleurs ont besoin;
- parce que la connaissance humaine a beaucoup évolué;
- parce que la responsabilité éthique de l'école est devenue primordiale dans un monde dominé par l'information.

...dans un contexte beaucoup plus difficile

- parce que les populations étudiantes sont beaucoup plus diversifiées qu'avant;
- parce que le monde moderne fait porter par l'école une partie des responsabilités éducatives auparavant assumées par la famille et une société moins complexe.

C'est dans ce contexte, où il est déjà impossible de faire autant qu'avant, que plusieurs voudraient demander à l'école de faire plus avec moins.

Il faut arrêter de penser qu'il est possible de gérer ce paradoxe: c'est une utopie pure et simple. Nous sommes en quelque sorte, à l'égard de l'éducation, à la croisée des chemins.

Si on admet que la nouvelle mission de l'école est plus large, plus difficile et en même temps plus vitale que jamais, si on admet que c'est au niveau des encadrements surtout qu'il faut agir, alors il faut en accepter les conséquences et investir davantage en éducation.

Ou alors, nous devrons nous résoudre à gérer notre déclin.

DEUXIEME PARTIE: POUR UN RÉSEAU COLLÉGIAL FORT ET COHÉRENT

Il aurait sans doute été approprié d'éviter complètement un inutile débat sur nos structures scolaires, mais puisque «tout est sur la table», il est difficile d'éluder cette question.

Si l'objectif de la société québécoise est d'assurer à toutes et tous un avenir économique et social conforme à ses aspirations démocratiques, le réseau collégial d'éducation constitue un des atouts majeurs pour y arriver. Loin de nous, l'idée qu'«il existe une volonté, ou peut-être une nostalgie d'uniformité et d'homogénéité dans l'expression même du réseau»[15]. Au contraire, c'est le concept même de réseau qui permet d'implanter des orientations globales, d'assurer la cohérence des enseignements (diplômes et programmes d'État) et une répartition équitable du financement tout en permettant d'agir selon les besoins du milieu et les particularités institutionnelles. Ce même réseau doit être considéré comme un atout majeur pour faire face au tournant du siècle. Dans cette partie de notre mémoire, nous aborderons successivement les questions de l'existence des cégeps, de la mission dévolue au niveau collégial et enfin, de l'enseignement collégial privé.

2.1 L'existence des cégeps

Considérés sous l'angle de leur spécificité, les cégeps sont-ils à même de fournir une main-d'oeuvre qualifiée en nombre suffisant à l'industrie québécoise? Offrent-ils une approche optimale de la formation au secteur général? Concrétisent-ils de manière suffisamment tangible l'accessibilité nécessaire à ce droit vital qu'est l'éducation?

---

[15] Marsolais, Arthur, dans Les cégeps ont-ils un avenir?, op.cit., pp.207-208

Ces questions fondamentales, nous allons y répondre au fil des pages qui suivent.

Mais avant de les aborder, il n'est pas inutile de rappeler que les problèmes que traverse actuellement notre système d'éducation ne lui sont pas particuliers.

La majorité des pays industrialisés sont aux prises, eux aussi, avec des problèmes de décrochage, d'abandon, d'effritement du soutien familial et social aux études, de travail étudiant, d'éclatement des populations étudiantes, de besoins aigus en formation professionnelle et en éducation des adultes. Ces problèmes interpellent tous les systèmes d'éducation et, partant, l'*ensemble* des systèmes d'éducation, sur le plan mondial.

L'universalité de la crise de l'école n'est certes pas une excuse pour laisser traîner les choses, pour ne pas chercher tout de suite les ajustements nécessaires. Mais cette universalité devrait nous inciter à cesser de voir dans nos structures scolaires les causes des problèmes, ou dans des modifications de ces dernières de possibles solutions. N'avons-nous pas davantage, vis-à-vis de l'école, un problème de société plutôt qu'un problème de structure?

Les éléments du tableau général de la conjoncture en éducation, que nous avons brossé plus haut, nous incitent fortement à le croire. Et comme ces éléments se retrouvent tous, non seulement dans de nombreux avis du Conseil supérieur de l'éducation ainsi que dans le rapport du Conseil des collèges, mais aussi sous la plume de sociologues et d'éditorialistes, il semble bien que le diagnostic soit largement partagé.

Il est clair que l'école moderne est confrontée à de nouveaux enjeux, clair aussi que la situation est relativement urgente. Mais cette urgence ne doit pas créer une panique qui nous fasse procéder à des changements injustifiés, ou qui ne nous donne pas, comme société, le temps d'identifier correctement la nature des gestes qu'il nous faut poser pour préparer, par le biais de l'école, un avenir de qualité.

Il est utile de souligner ici que la spécificité des cégeps est loin d'être toute entière contenue dans le fait qu'il s'agit d'un ordre d'enseignement s'insérant entre le

secondaire et l'université. D'ailleurs, à cet égard, nous ne sommes pas si originaux qu'on veut parfois le laisser croire.

On ne commence pas l'université au même âge dans tous les pays du monde; en Italie par exemple, comme ici, l'accession à l'université se fait après 13 ans de scolarité, et les trois dernières années de formation au secteur général constituent un «tout» (le triennio) qui n'est pas sans rappeler à plusieurs égards notre structure collégiale[16]. En Ontario, pour une grande majorité, on accède aussi à l'université après 13 années d'étude; en Angleterre, l'université commence aussi à la 14e année[17].

Bref, on rencontre à travers le monde des découpages différents de la formation; ces découpages ne peuvent rendre compte, à eux seuls, des orientations pédagogiques prises par un pays particulier. Ce sont différentes architectures qui doivent être mises en perspective.

Mais notre réseau collégial se distingue surtout en ceci que son organisation même est basée sur le principe qu'une même formation générale doit être donnée tant aux élèves qui se dirigent vers l'université qu'aux élèves qui se destinent au marché du travail. Cette formation, constituée de cours obligatoires et complémentaires, est offerte à toutes et tous dans le cadre d'un régime pédagogique unique. L'unicité de ce régime pédagogique constitue la pierre d'assise et l'originalité de l'ordre collégial. Le cégep, c'est beaucoup plus que la fréquentation des mêmes institutions par les techniciennes, techniciens et universitaires de demain.

En dispensant au secteur général et professionnel la même formation générale, cet ordre d'enseignement concrétise de façon remarquable la tendance moderne insistant sur l'importance d'une formation transférable, large et polyvalente, avec comme résultat une formation de haute qualité. Il est intéressant de noter que les pays qui ont la réputation d'avoir de «bons» systèmes de formation professionnelle (l'Allemagne[18] par

---

[16] Achard, Trudelle et al., La formation scientifique hors Québec, Collège Ahuntsic, 1991.

[17] Réginald Grégoire Inc., op. cit.

[18] Réginald Grégoire Inc., op. cit.

exemple) accordent beaucoup de place à la formation générale.

Au Québec, les collèges font plus que lui ménager une bonne place: en dispensant la même formation générale aux deux secteurs (général et professionnel), ils empêchent que cette formation puisse être subordonnée, de quelque manière que ce soit, à la spécialisation ou à la concentration.

De plus, ce contact voulu entre les élèves du professionnel et du général amène une fraction appréciable des élèves à modifier leurs projets scolaires, soit en décidant après un parcours professionnel de continuer à l'université, soit en découvrant un intérêt insoupçonné pour une formation professionnelle.

Il n'y a dans la conjoncture actuelle aucun indice qui puisse conduire la société québécoise à remettre en cause l'architecture actuelle de son système d'éducation: le réseau des cégeps doit rester et se développer. Le succès manifeste du modèle de formation professionnelle sur lequel il est fondé, la qualité et la cohérence de la formation qu'il peut offrir au secteur général, le rôle d'orientation qui devrait lui être confié, l'accessibilité géographique qu'il pourrait encore mieux garantir et le potentiel de développement énorme qu'il représente en regard de la formation continue, tout conduit à voir dans le développement du réseau des cégeps la clef d'une évolution positive de l'enseignement supérieur québécois.

2.2 Une priorité et une exclusivité: la mission d'enseignement

D'emblée, la FNEEQ-CSN veut réaffirmer, une fois de plus, que la mission d'enseignement des cégeps doit demeurer la mission première et exclusive des cégeps. Cette position ne veut toutefois pas nier les énergies investies, entre autres par les enseignantes et enseignants de cégeps dans les services à la communauté, la recherche ou même la coopération internationale. Les conditions dans lesquelles s'exercent ces activités méritent qu'on s'y attarde et nous y reviendrons plus loin.

Nous jugeons que les moyens donnés aux cégeps pour s'acquitter de sa mission sont minimaux, nous ne pouvons appuyer aucune mesure dont les effets risqueraient de détourner les énergies ou les ressources actuelles vers d'autres intérêts.

Dans la conjoncture actuelle qui indentifie de façon de plus en plus marquée le rôle prépondérant de l'éducation dans le développement de la société, il faut faire en sorte que la mission d'enseignement des cégeps soit préservée telle quelle, mieux appuyée financièrement, valorisée davantage, voire même plus farouchement défendue et protégée.

2.3 La reconnaissance publique des institutions collégiales privées

La FNEEQ-CSN croit toujours que le gouvernement doit déclarer publiques et traiter comme telles les actuelles institutions privées dispensant des enseignements réguliers conformes aux régimes pédagogiques et aux critères d'admissibilité auxquels sont soumis les établissements publics; le gouvernement devrait par voie de conséquence intégrer le personnel de ces établissements au réseau public. Nous maintenons par ailleurs que le MESS ne devrait pas autoriser l'ouverture de nouvelles écoles privées collégiales, notamment dans un contexte de restrictions des ressources pour les établissements publics. A ce propos, la situation financière des établissements privés est

parfois difficile et les stratégies pour y faire face soulèvent des appréhensions. A preuve, la détérioration des conditions de travail du personnel enseignant qui assume les déficits budgétaires.

En l'absence d'une véritable politique de l'éducation des adultes, incluant la formation professionnelle, il y a à craindre que l'entreprise privée ne mette sur pied une panoplie d'activités, de "programmes" de formation professionnelle qui conduisent à une prolifération plus ou moins anarchique de services éducatifs.

Dans un autre ordre d'idées, il est inadmissible que certains programmes soient disponibles uniquement dans des collèges privés. Il en résulte une diminution de l'accessibilité pour des élèves qui voudraient choisir ces programmes.

TROISIEME PARTIE: L'ACCESSIBILITÉ UNE NÉCESSITÉ ABSOLUE

Il y a sans doute beaucoup de choses à mettre en oeuvre, au collégial comme aux autres niveaux, pour améliorer notre système d'éducation.

Mais pour la FNEEQ-CSN, afin de former des citoyennes et des citoyens autonomes et de répondre aux pressants besoins en main-d'oeuvre qualifiée, tout en continuant de promouvoir l'idéal d'une société équitable, il faut nécessairement améliorer l'accessibilité de toutes et tous à une éducation de qualité.

L'accessibilité à l'éducation est la clef de voûte d'un véritable système démocratique. Sans elle, le fossé entre les pauvres et les riches s'accroît inexorablement, le nombre des exclus augmente et en bout de ligne, cela coûte encore plus cher à la société. Cette dimension d'un système d'éducation est tellement vitale et recouvre tellement de champs différents que nous allons y consacrer un chapitre entier.

Par-dessus tout, il importe de comprendre, dès maintenant, que les efforts à entreprendre pour ajuster notre système d'éducation au monde d'aujourd'hui et de demain doivent dépasser les mots et les bonnes intentions.

3.1 Qualité ou quantité: un faux débat

Au cours des derniers mois, on s'est beaucoup plu à dire que les objectifs quantitatifs du Rapport Parent avaient été atteints, et qu'il était maintenant temps de passer à des objectifs qualitatifs.

Il est tout à fait exact que l'éducation a fait de grands pas depuis les 25 dernières années: la scolarisation de la population québécoise a augmenté sensiblement.

En 1961, 70% des élèves accédaient au secondaire, 16% au collège et 7% à l'université. Le rapport Parent espérait l'accès de toutes et tous à des études secondaires: cet objectif a été atteint. La commission prévoyait que 45% des jeunes d'une génération accéderait à des études collégiales: ce taux a été atteint en 1980 et en 1986, il atteignait 63%.[19]

Mais peut-on pour autant considérer que l'accès aux études est un fait acquis dont on n'a plus à se préoccuper? Il est surprenant que certaines personnes se complaisent encore devant l'atteinte des objectifs fixés il y a 25 ans dans un tout autre contexte. Ces objectifs, en regard du développement rapide des connaissances et des bouleversements de l'industrie, sont devenus complètement obsolètes.

Au niveau du secondaire, le taux de diplômation se situe depuis 1988 sous la barre des 70%. Au chapitre de la fréquentation et de la diplômation universitaire, le Québec est en retard par rapport à l'Ontario notamment (par 10 000 habitants, le Québec ne décerne que 46 baccalauréats contre 62 pour l'Ontario), ainsi que par rapport à plusieurs autres provinces canadiennes[20].

Voilà qui illustre bien que la grande entreprise de démocratisation n'est pas terminée.

Pourtant, à l'occasion de l'étude des crédits du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour 1987-1988, monsieur Ryan affirmait qu'en ce qui touche les collèges, désormais, la préoccupation majeure de son gouvernement porterait sur la qualité de l'enseignement puisque l'accessibilité dépassait, à plusieurs égards, toutes les attentes de ces dernières années. La FNEEQ-CSN rejette cette approche qui consiste à opposer démocratisation et qualité de l'éducation, et réitère que l'accessibilité aux études est un droit pour toutes et tous.

---

[19] CSN, L'éducation: un choix à faire Plate-forme CSN en éducation, 1991, pp.113 et 144.

[20] Source: Statistique Canada, catalogues 81-204, 93-929, 93-930 et 93-110 dans CSN L'éducation: un choix à faire, 1991, pp.117-118.

Ce droit est bafoué si on adopte la vision simpliste d'une accessibilité réalisée au détriment du personnel du système scolaire et des élèves. C'est seulement dans le cadre de cette idée étroite de la démocratisation scolaire que quantité et qualité peuvent s'opposer.

Cette apparente opposition est non seulement superficielle, elle est aussi trompeuse. Masquant des volontés de rationalisation, elle donne à penser que la quantité ne peut être atteinte qu'aux dépens de la qualité, et partant qu'un certain choix est à faire.

Or ce choix est illusoire, parce qu'on n'améliore pas la qualité de l'enseignement en fermant la porte de l'école à la fraction de la population étudiante qui a le plus de difficulté à réussir. Il est vrai qu'en apparence, le taux d'échecs en est diminué, mais cette baisse se fait au détriment de la scolarité moyenne de la population.

Les difficultés auxquelles se heurte une démocratisation large de l'éducation ne sont, en fait, que le reflet des difficultés du cheminement de formation lui-même: avec peu ou pas d'appui, d'aide constante et d'encadrement familial, un élève est destiné à trébucher. Convier tout le monde sans exception au projet éducatif, c'est accepter de rencontrer ces difficultés à grande échelle, c'est aussi accepter d'y suppléer. Que plusieurs élèves aient un parcours scolaire tortueux, il faut l'accepter Cela ne signifie pas que la formation dispensée soit de moins bonne qualité: cela permet simplement de mieux mesurer l'ampleur du travail à effectuer.

Il ne s'agit pas ici de justifier des taux élevés d'échecs et d'abandons, qu'on doit s'employer de toute urgence à faire décroître. Mais il s'agit de placer ce phénomène en perspective. La trop facile opposition quantité-qualité doit être dénoncée, tout comme les préjugés qui confondent une formation exigeante avec une formation sélective.

Dans «L'éducation, un choix à faire», qui constitue sa plate-forme en éducation, la CSN propose comme objectif collectif l'atteinte du DES pour tous les élèves d'ici l'an 2010 et l'obtention d'un diplôme d'études collégiales pour les deux tiers des élèves d'ici l'an 2 000. Voilà qui nous semble plus conforme à la réalité d'aujourd'hui.

Nous croyons qu'il est possible de concevoir un système d'éducation dans lequel toutes et tous peuvent trouver leur place dans une optique de formation continue, et ce, en préservant tout à fait la qualité des apprentissages.

De toute façon nous n'avons pas le choix: nous ne pouvons nous passer de «quantité». «Les étudiants qui ont abandonné l'école secondaire en 1989 coûteront aux Canadiens, d'ici la fin de leur vie active, la somme colossale de 4 milliards.»[21] Ce coût inclut la valeur de la productivité plus faible de ces travailleuses et de ces travailleurs moins instruits, les revenus d'impôt non perçus et les autres coûts engendrés par les problèmes sociaux associés au phénomène du décrochage.

Indéniablement, un faible taux de scolarisation coûte cher. Quand on dit que c'est «l'or gris» qui sera dorénavant le moteur de l'épanouissement et du développement des sociétés, il faut entendre par là que c'est essentiellement le niveau moyen de scolarisation de la population qui va compter.

Dès lors il vaut beaucoup mieux se préoccuper comme société de la réussite que de la sélection, de l'encadrement plutôt que du classement. Nous devons reformuler nos objectifs de scolarisation, amener plus de monde à l'école et consentir les efforts nécessaires à leur réussite, cela pour préparer une société capable d'exercer de manière éclairée ses droits démocratiques dans un monde de plus en plus complexe, pour répondre aux besoins de l'entreprise, pour combattre les inégalités sociales comme pour permettre à toute citoyenne et tout citoyen de s'épanouir. Nous n'avons pas le choix: il nous faut la quantité et la qualité.

Voilà pourquoi l'accessibilité à l'éducation est à la FNEEQ-CSN un concept majeur, une priorité absolue de développement qui s'articule autour de trois axes: économique, régional et académique. De plus, elle doit être une réalité pour les adultes comme pour les jeunes.

---

[21] En référence à des conclusions du Conference Board dans Le Devoir, 12 mai 1992.

3.2 La barrière économique

Depuis une décennie, tous les ordres d'enseignement ont été touchés par les coupures budgétaires des gouvernements. Encore au printemps 1992, le gouvernement annonçait des coupures au collégial de l'ordre de 16 millions, «geste [qui] met en péril l'existence de 15 à 20 collèges au Québec»[22]. Les coupures furent ensuite ramenées à 9,7 millions; quant aux universités, les compressions budgétaires pour 1992-1993 sont de l'ordre de 35 millions.[23]

La FNEEQ-CSN s'inquiète de ce désengagement progressif de l'État, qui montre bien que ce dernier ne fait pas le choix de l'école comme priorité sociale.

L'enveloppe budgétaire diminue alors que les cégeps sont soumis à de nouvelles exigences et que de nouveaux services sont créés (intégration de nouvelles catégories d'élèves, sous-centres, pavillons...). Les besoins en éducation ne diminuent pas, ils se développent dans de nouveaux champs et évoluent avec les défis du développement social et économique. Les coûts impliqués par ces besoins ne disparaissent pas, et si l'État ne les assume pas, qui le fera?

Déjà au primaire et au secondaire où l'enseignement est gratuit, toutes sortes de frais afférents pour des activités reliées à l'enseignement ont vu le jour. D'autres frais s'ajoutent pour la surveillance, le transport, etc.

Une autre forme indirecte de frais de scolarité consiste à permettre aux commissions scolaires d'accroître la taxe foncière et d'aller ainsi chercher dans la poche des contribuables autour de 10% de leur budget, ce qui permet au gouvernement de couper 320 millions de subventions.

---

[22] Leesard, Denis, «La moitié des cégeps en péril la Fédération dénonce les compressions de Québec» dans La Presse, 2 juin 1992.

[23] «Universités et cégeps: coupures de 50 millions» dans Le Devoir, 21 mai 1992.

En ce qui concerne les universités, le dégel des frais de scolarité a lui aussi permis à l'État de réduire son support financier.

Dans les cégeps, le mot gratuité perd aussi son sens lorsque l'on sait que ces derniers peuvent réclamer des frais d'inscription de l'ordre de 80$ par session et qu'à cela s'ajoutent la vente de notes de cours et des frais spéciaux variables d'un cours à l'autre. La situation est encore pire pour les adultes, nous y reviendrons plus loin.

Les cégeps, contrairement aux universités et aux commissions scolaires, dépendent presque entièrement des subventions de l'État pour leur financement. Or il y a un an, lors d'une conférence de presse, la Fédération des cégeps n'excluait pas l'imposition de frais de scolarité au collégial[34].

Suite à une allocution prononcée à la même époque devant diverses organisations patronales, syndicales et étudiantes représentant le monde de l'éducation, en conférence de presse, madame Lucienne Robillard indiquait que des mesures pour amener les élèves à étudier à temps plein étaient à l'étude et que certaines formes de frais de scolarité pourraient être envisagées. Elle revenait à la charge en évoquant de nouveau cette possibilité dans son discours inaugural du 12 mars 1992 annonçant la tenue d'une commission parlementaire sur les cégeps.

L'exemple du nouveau Cégep Beauce-Appalaches est révélateur si on veut apprécier l'impact de la gratuité sur l'accessibilité à l'école, sa clientèle ayant presque doublé depuis que l'institution est devenue publique.

L'imposition de frais de scolarité serait d'autant plus désastreuse que le progrès réalisé en terme d'accessibilité à l'enseignement n'est pas encore synonyme d'égalité des chances. Cette égalité demeure bien plus théorique que pratique. En réalité, le milieu familial influence l'orientation et la fréquentation scolaire.

---

[34] Fédération des cégeps, Les priorités des cégeps et de leur Fédération pour 1991-92, septembre 1991.

> «Dans sa version la moins exigeante, l'égalité des chances ne fait que favoriser l'accessibilité: il s'agit de permettre à chacun de se scolariser autant qu'il le peut et qu'il le veut. Malheureusement ces aptitudes et ces désirs sont également déterminés par le milieu familial et par les ressources matérielles.»[25]

Clément Lemelin, économiste, continue en disant que l'égalité des chances réside aussi dans une utilisation égalitaire des ressources éducatives et que la consommation des ressources varie en fonction de l'origine sociale ou de la condition socio-économique.

En général les jeunes des milieux favorisés entreprennent des études plus longues, plus coûteuses, dans des domaines plus valorisés. C'est aussi dans les milieux les plus aisés que le décrochage est le moins fréquent.

De son côté Pierre Dandurand, sociologue de l'éducation, constate que si les mesures adoptées pour la démocratisation de l'enseignement n'ont pas apporté un changement aussi spectaculaire qu'on l'aurait souhaité, «elles ont sans doute contribué à faire en sorte que les écarts de scolarisation entre jeunes de différents milieux ne se soient pas approfondis dans le mouvement de modernisation du Québec.»[26]

Nous croyons que «l'accès et le contrôle le plus large possible des services d'éducation pour le plus grand nombre et dans les meilleures conditions possibles doivent demeurer au centre de la démocratisation de l'éducation»[27].

Une remise en question, même partielle, de la gratuité scolaire, mettrait en péril l'accès à l'éducation pour toutes et tous. En ce sens l'idée avancée par le gouvernement d'imposer des frais de scolarité aux «retardataires» est tout aussi inacceptable.

---

[25] Lemelin, Clément, Le financement des services sociaux au Québec et ses effets redistributifs, l'exemple de l'éducation, Université du Québec, cahier 8201, août 1981, p.27.

[26] Dandurand, Pierre, L'éducation 25 ans plus tard et après?, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p.47.

[27] CSN, L'éducation: un choix à faire, 1991, p.205.

Peut-on faire abstraction du fait que justement, plusieurs des élèves qui étalent leurs études dans le temps le font pour des raisons d'ordre monétaire? Serait-il question de pénaliser financièrement celles et ceux qui éprouvent des difficultés d'ordre économique?

Doit-on d'autre part nuire à celles et ceux qui, pour se donner davantage de chances de réussir, font le choix délibéré de prendre davantage de temps pour mener leurs études à terme?

Il ne faut pas mésestimer le rôle capital que jouent les cégeps au niveau de l'orientation. Dans une société aussi éclatée que la nôtre, dans des institutions où le contact étroit entre les deux secteurs a été voulu, il serait ironique d'imposer des règles qui, dans les faits, nuiraient considérablement à celles et ceux qui ne trouvent leur voie qu'en cours de route. Au contraire, comme société ne devrait-on pas faire preuve de tolérance vis-à-vis cela?

En regard de toutes ces considérations,

2 **La FNEEQ réaffirme ses positions en faveur de la gratuité et de l'accessibilité.**

3 **La FNEEQ dénonce les tarifications qui remettent en cause les principes de gratuité et d'accessibilité et exige les correctifs nécessaires pour assurer la gratuité.**

4 **La FNEEQ réclame que le régime des prêts et bourses soit soumis à une révision tout en réaffirmant le principe du droit à l'accès à ce régime pour toutes et tous, et réclame également une bonification du régime, particulièrement pour les étudiantes et les étudiants défavorisés et ce, au plus faible niveau d'endettement possible des étudiantes et des étudiants.**

3.3 La barrière géographique

La mission et le caractère des collèges sont très liés à la région où ils sont implantés. Ils ont été créés dans cette perspective, il n'est qu'à consulter les documents du ministère de l'Éducation pour en être convaincu: «Le collège devra définir sa vocation en s'assurant qu'elle correspond réellement à celle de la communauté sociale dans laquelle il s'inscrit.[39]

Même si toutes les régions administratives du Québec sont desservies par au moins un établissement d'enseignement collégial (sauf le Nouveau Québec) et qu'en conséquence les cégeps ont permis d'atténuer les disparités régionales en matière d'éducation, il n'en reste pas moins que les écarts de fréquentation entre les régions sont importants puisqu'ils vont du simple au double. En terme d'accessibilité, les régions défavorisées au niveau secondaire le sont aussi au niveau collégial.

L'une des originalités des cégeps est de dispenser certains programmes dans tous les collèges, et des programmes plus spécifiques reliés aux besoins et aux caractéristiques des régions (milieu naturel, foresterie, mines, pêches...). A certains endroits, l'application de normes nationales pour le maintien des programmes va à l'encontre de ce principe. Par exemple, au Cégep de Sept-Iles on forme et on place chaque année une quarantaine d'élèves en informatique. Or, le seuil de viabilité a été fixé par la DGEC à 60 finissantes ou finissants. Doit-on appliquer ce seuil de façon stricte à des collèges pour lesquels le bassin de population est plus restreint, en ignorant les impacts sur la réalité régionale?

Les collèges sont de plus en plus présents dans leur milieu: centres spécialisés, projets, échanges avec les industries etc. Cependant, «les collèges et écoles secondaires des régions hors des grands centres urbains offrent moins de possibilités d'options d'études

---

[39] MEQ, L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel, document d'éducation 3, 1967, p.45.

aux élèves que ceux des grands centres. Ces élèves sont donc davantage placés devant l'obligation de changer de région pour suivre le programme de leur choix par rapport aux jeunes qui habitent les grands centres urbains»[29].

Dans certaines régions, les cégeps sont les seules institutions d'enseignement supérieur à des kilomètres à la ronde.

Les collèges constituent un accès direct à la formation et ont élargi énormément la base socio-économique et culturelle de leur recrutement tant auprès des jeunes que des adultes. Plus que cela, leur présence et leur caractère d'appartenance au milieu minimisent l'exode des jeunes vers les centres urbains. Mais «le gouvernement doit faire en sorte que les étudiantes et les étudiants qui quittent leur région faute de pouvoir trouver le programme d'étude de leur choix, puissent bénéficier du soutien adéquat pour pouvoir poursuivre leurs études en dehors de la région... Actuellement la seule compensation financière s'exprime à travers le régime des prêts et bourses et ce, de façon limitée»[30].

La FNEEQ-CSN croit primordial pour l'accès à la formation que le réseau collégial demeure sur des bases régionales et que d'autres établissements soient implantés dans certaines régions.

Par ailleurs, la solution qui consiste à créer des centres d'études collégiales (pavillon, campus, sous-centre...) en régions éloignées devrait être analysée davantage. La création d'un centre d'études collégiales peut certainement être souhaitable à certains endroits, mais seulement lorsque d'autres alternatives se révèlent moins pratiques. Des améliorations au système de transport, de meilleurs prêts et bourses, un système de résidence, voilà d'autres avenues qui peuvent être envisagées pour répondre aux besoins.

---

[29] CSN, L'éducation: un choix à faire, 1991, p.126.

[30] CSN, L'éducation: un choix à faire, 1991, p.127.

Il est important d'éviter que l'implantation d'un centre d'étude collégiales puisse être objet de démagogie politique; lorsque le bassin de population ne le justifie pas, les centres d'études collégiales sont destinés à être sous-équipés, à offrir peu de support à l'enseignement ainsi qu'un nombre trop restreint d'options.

La FNEEQ-CSN met en garde le gouvernement à l'effet que les cégeps ne pourront seuls assurer un «rôle de promotion économique professionnelle et sociale de tout premier plan»[31] si les régions ne se dotent pas d'un plan de développement économique solide et si le gouvernement favorise la centralisation des leviers économiques et politiques dans la région métropolitaine.

Ainsi, parce que les cégeps rendent accessible en région un enseignement supérieur devenu essentiel, parce qu'ils doivent constituer une pièce maîtresse du développement de la main-d'oeuvre et parce qu'ils participent activement au développement régional tant sur le plan économique que culturel et social,

5 **La FNEEQ revendique l'amélioration de l'accessibilité au réseau collégial pour les populations en région soit par la mise en place de mesures d'appui, soit par la création de centres d'études collégiales quand les recherches en montrent la pertinence.**

6 **La FNEEQ réclame que les fermetures totales ou partielles de programmes, particulièrement en région, fassent toujours l'objet d'études minutieuses dans le but de préserver le principe de l'accessibilité.**

---

[31] Ryan, Claude, "Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir" dans Actes du colloque, 1987, tome 1, p.23.

3.4 La barrière académique

On ne saurait parler d'accessibilité sans parler de réussite.

Mais il est beaucoup plus facile de discourir des contenus et des programmes sur lesquels nous avons plus de prise, que des problèmes des élèves qui n'arrivent pas à acquérir cette formation que nous avons pensée pour eux.

De manière très générale et sans présumer d'ajustements dont il sera question plus loin, les contenus et l'organisation de la formation nous semblent pourtant beaucoup moins problématiques à l'heure actuelle que toute la question du décrochage, des échecs et des abandons.

Avant d'aborder cette question, il faut prendre conscience que l'accessibilité au collégial, sur la base d'un DES, est loin d'être aussi automatique qu'on aimerait le croire, et que ce critère d'entrée risque en plus d'être battu en brèche.

Non seulement il s'opère actuellement une certaine sélection à la porte des cégeps, mais ce phénomène risque de s'accentuer sous les effets conjugués d'une certaine dévalorisation du DES et d'une montée de la compétition entre les institutions.

▲ La sélection

Dans le régime actuel, le DES constitue en théorie la condition d'entrée au collégial; en pratique, malgré les critères officiels, la possession d'un DES n'est pas nécessairement synonyme d'entrée au cégep.

Une étude du SRAM indiquait qu'à l'automne 1991, le taux d'admission était de l'ordre de 84%, et de 96% si l'on excluait les élèves qui, refusés au premier tour, n'avaient pas poursuivi leur démarche. Cependant cette année, face à une augmentation de 16% des demandes, soit 7 000 de plus que l'an dernier, 75% des demandes seulement ont été acceptées pour la rentrée prochaine. Au SRAQ, 1900 élèves de plus se sont inscrits cet automne et on prévoit une augmentation de la clientèle de 7% l'an prochain.

Pierre de Passillé, secrétaire général du SRAM, affirme que «le nombre d'élèves au cégep n'augmentera que de 6% l'an prochain en dépit de l'augmentation de 15% de ceux qui souhaitent investir les bancs des collèges.»[32] A l'automne 1992, le pourcentage d'élèves qui débutait au collégial dans le programme de son choix était de 88%.

Concernant les secteurs d'admission, il y a peu de changements: 60 % des élèves sont admis au secteur général alors que 40% se dirigent vers le secteur professionnel. Même si ce secteur accuse une hausse notable pour la troisième année consécutive, il reste qu'elle est nettement insuffisante.

Notons que dans ce secteur, le contingentement ou la disponibilité locale des programmes constitue un frein à l'accès au secteur professionnel. Ainsi, quand on déplore que les admissions au professionnel sont moindres qu'au général, on oublie de mentionner que les proportions général\professionnel sont significativement différentes autant pour les admissions que pour les demandes. Par exemple, à l'automne 1991, au SRAM, 41% des 40 453 élèves étaient admis au professionnel, alors qu'en ce qui concerne les demandes d'admissions, 50% des requérantes et des requérants avaient choisi ce secteur. Au SRAQ, on admettait 45% des élèves au professionnel alors que 50% des demandes étaient faites dans ce secteur.

Une demande d'admission plus forte et le manque de places disponibles, au lieu d'inciter à la création de nouveaux espaces, amènent déjà les collèges à modifier leurs critères d'admission et donc à être plus sélectifs, ce qui s'ajoute au contigentement et aux restrictions imputables à la carte des programmes.

Telle est la situation actuelle. Malheureusement, cette situation risque de s'aggraver sous les pressions de celles et ceux qui voient dans la sélection la solution aux problèmes nouveaux que traverse l'école.

---

[32] Entrevue accordée au journal Le Devoir le 9 juillet 1992.

Une étude menée par le SRAM sur l'abandon scolaire montre qu'il y a une corrélation étroite entre les deux dernières années du secondaire et les résultats scolaires au collégial, spécialement pour le premier semestre. Il s'agit là d'un fait bien connu en sciences de l'éducation: l'ensemble des performances académiques antérieures d'un individu constitue le meilleur indice de son rendement scolaire futur.

De là à penser qu'une sélection plus rigoureuse à l'entrée du collégial ferait diminuer le taux d'échecs, il n'y a qu'un pas; sans doute ferait-on diminuer les taux d'échecs et d'abandons en éliminant d'avance les élèves ayant moins de facilité à réussir. Mais notre tâche est-elle de trouver la solution à un problème, ou de le cacher sous le tapis?

Pour la FNEEQ-CSN, la tendance à la sélection à l'entrée va à l'encontre des principes de démocratisation qui ont servi de fondement à tout notre système scolaire.

Nous pensons qu'il ne faut pas s'engager dans cette voie et qu'il faut même combattre tous les incitatifs à une sélection à l'entrée du collégial, sélection qui a le double défaut de ne pas reconnaître la valeur du DES et d'instaurer un régime de compétition malsaine entre les institutions.

Le DES doit absolument rester la condition suffisante d'admission au collégial et si on croît que ce diplôme n'atteste pas de manière suffisamment solide les acquis espérés, nous croyons qu'il faut agir au niveau du secondaire, au lieu de pénaliser des élèves ayant obtenu leur diplôme d'enseignement secondaire (DES).

Les critiques dont la formation secondaire est l'objet ne sont que le reflet des problèmes nouveaux que doit affronter l'école et dont nous avons fait état dans ces pages. Ces problèmes sont plus aigus au secondaire qu'au collégial; il faut convenir que si les conditions actuelles empêchent le secondaire de s'acquitter efficacement de sa mission, il faut agir à ce niveau.

Ajouter une propédeutique au collégial serait coûteux et ne réglerait pas le problème. En évoquant cette idée, le Conseil des collèges souligne qu'elle ne saurait être une solution permanente; mais une fois en place, les risques seraient grands que la pratique

se perpétue. Nous croyons qu'il vaut mieux travailler collectivement à renforcer la valeur du DES, plutôt que d'inscrire dans nos structures scolaires un doute sur sa valeur.

Entre-temps les cours d'appoint et les cours de mise à niveau instaurés pour permettre au collégial de pallier les lacunes ponctuelles chez les élèves admis semblent fonctionnels. Ils ont le mérite de pouvoir s'adapter facilement, en termes de cours-groupe, à d'éventuels renforcements de la formation au secondaire. L'ensemble de ces mesures permettent au collégial de prendre les élèves comme ils arrivent.

D'autre part, certaines et certains pensent qu'un régime de «saine émulation» entre les institutions pourrait contribuer à améliorer la qualité de l'éducation. Cette tendance constitue un second facteur qui pousse les collèges à resserrer leurs exigences à l'entrée.

On ne devient pas un «meilleur» collège en recrutant de meilleurs élèves. Pourtant, il est profondément significatif, qu'interpellés sur la qualité des services éducatifs qu'ils offrent, certains collèges se soient mis à l'ouvrage...en tentant de hausser leurs critères de sélection plutôt qu'en cherchant à améliorer le soutien pédagogique!

Les Etats-Unis constituent un exemple frappant d'un système qui a laissé libre cours à la compétition entre les institutions. Or, de l'avis même de ses propres intervenants, ce système se révèle incapable d'offrir globalement une éducation de qualité à l'ensemble de la population, à tel point que depuis le rapport Gardner en 1983 (A Nation at risk) on a vu se multiplier les cris d'alarme.

Il n'est pas difficile de comprendre les vices d'un système compétitif qui mène directement les institutions à consacrer plus d'énergie à la chasse aux meilleurs candidates et candidats qu'à la pédagogie et au support aux études. Ce système produit un cercle vicieux où les «meilleurs» établissements jouissent forcément des meilleurs investissements, ce qui revient à laisser se dégrader les conditions dans lesquelles oeuvrent les institutions prétendues moins «bonnes», mais qui reçoivent justement une clientèle qui aurait besoin de plus de support.

Les indicateurs de performance publiés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science incitent pourtant les collèges à suivre cette voie. Certaines et certains objecteront que ces indicateurs n'avaient pas pour but d'amener les collèges à se mettre en compétition les uns avec les autres. Certes, le préambule ainsi que le communiqué de presse de la ministre étaient clairs; ils précisaient que les chiffres ne tenaient pas compte des spécificités des collèges et que par conséquent il ne fallait pas comparer l'incomparable.

Présentant lui-même une moyenne de «l'incomparable», le ministère poussait au contraire à la comparaison.

La compétitivité en éducation s'exerce aux dépens des élèves et, pire encore, elle risque d'entraîner une augmentation des exclus.

Une fois de plus, ce sont les milieux défavorisés qui seraient les plus touchés par des critères de sélection plus stricts. A long terme, la situation sera dramatique car ces individus moins scolarisés grossiront le flot des chômeuses et des chômeurs. Plus le taux de scolarité est élevé, plus le taux de chômage est bas. «..chez les 15 à 24 ans n'ayant qu'une huitième année, (il) était, en 1989, de 21,1%, alors qu'il n'était que de 6,9% chez ceux qui détenaient un diplôme d'études postsecondaires.»[33]

En adoptant des mesures qui freinent l'accès au collégial, on remet en question sa mission qui est d'encourager le plus grand nombre possible de jeunes et d'adultes à poursuivre leur formation. C'est pourquoi la FNEEQ-CSN favorise l'accessibilité, plutôt que la sélection, par des critères qui élimineraient ou décourageraient la poursuite des études. Il est préférable de mettre en place des mesures d'encadrement et de soutien pour les élèves plus faibles, plutôt que de les rejeter en âge de formation sur un marché du travail exigeant de plus en plus de qualifications.

---

[33] CSE. Les nouvelles populations étudiantes, op.cit., p.55.

7 **La FNEEQ réaffirme son intérêt pour toutes études, recherches ou enquêtes qui ont pour objectif l'amélioration de l'accessibilité à une éducation de qualité pour toutes et tous.**

8 **La FNEEQ réaffirme que l'éducation est un droit fondamental et qu'en conséquence tous les incitatifs à la compétition entre les institutions doivent être évités, notamment la publication d'indicateurs de performance ou autres palmarès.**

9 **La FNEEQ est d'avis, compte tenu qu'un diplôme doit garantir la qualité et l'atteinte des objectifs d'un ordre d'enseignement, que le DES doit rester la condition suffisante d'entrée au collégial, mais qu'il serait plutôt utile de renforcer sa valeur actuelle plutôt que d'envisager une propédeutique au collégial;**

toutefois des cours de mise à niveau et d'appoint doivent continuer à être dispensés dans les collèges, pour répondre à des lacunes particulières de formation, ou pour permettre l'accès à des programmes particuliers. Ces cours doivent être crédités mais ne peuvent être comptabilisés pour fins d'obtention d'un DEC.

▲ **Échecs et abandons**

Il n'est pas suffisant d'entrer au cégep; encore faut-il y réussir des apprentissages et obtenir son diplôme.

Nous voilà au coeur du problème. Entre l'entrée au cégep et l'obtention du DEC, il se dresse des obstacles qui n'ont rien à voir avec la qualité des programmes ou des cours. Ces obstacles, que nous devons nous employer comme société à mieux identifier pour les aplanir, se dressent particulièrement sur le parcours des élèves de milieux socio-économiques défavorisés, comme pour nous rappeler encore une fois que l'égalité des chances est loin d'être garantie par des accessibilités géographiques ou économiques encore imparfaites.

En regard des impératifs modernes, la question des échecs, du décrochage et des abandons est particulièrement problématique. Si tous nos élèves réussissaient à maîtriser complètement les objectifs actuels de cette formation, parions que les ajustements à envisager seraient minimes!

Cette remarque est d'une importance cruciale. On peut se donner l'illusion qu'on s'attaque aux problèmes de fond en bousculant les contenus, les programmes ou la pédagogie. Mais la diversité qu'on trouve autour du monde dans ces domaines, jointe à l'universalité des problèmes de réussite, montre qu'il faut aborder autrement la question centrale de la réussite scolaire.

Au secteur général, le pourcentage d'obtention du DEC après cinq ans est de 63% et de 71% après 8 ans. Au secteur professionnel, le pourcentage est plus faible: 48% ont un DEC après 5 ans et 62% après huit ans (rappelons que la formation professionnelle au collégial s'étend sur trois ans). On observe qu'il y a plus d'abandons dans le secteur professionnel et moins de réinscriptions.[34]

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à obtenir un DEC : 73% contre 69% au secteur général et 65% contre 58% au secteur professionnel, et elles y parviennent en plus grand nombre dans le temps prescrit, en changeant moins de programmes que les hommes au cours de leurs études collégiales.

Cette donnée confirme que les garçons ont davantage tendance que les filles à quitter ou à échouer leurs études; les filles seront d'ailleurs 18 000 de plus que les garçons cette année au collégial.

On observe aussi que la tendance à prolonger les études au collégial s'accentue: pour les élèves qui n'ont pas changé d'option et qui ont poursuivi leurs études à temps plein, il a fallu 4,5 semestres pour obtenir le DEC général, alors qu'au professionnel la durée

---

[34] CSE. Les nouvelles populations étudiantes, 1992, p.44.

est de 6,2 semestres.[35]

Au total, c'est 27% des élèves inscrits au cégep qui abandonnent leurs études. Cette question préoccupe le monde de l'éducation depuis plusieurs années, tant au cégep qu'au secondaire où la situation est aussi dramatique.

Voilà les grands traits d'une situation alarmante qui interdit qu'on se satisfasse tout à fait du chemin accompli en démocratisation scolaire. Mais à l'inverse, il ne faut pas non plus dédaigner notre réussite collective à cet égard. La première étape d'une démocratisation réelle, c'est d'amener tout le monde à l'école. L'étape suivante, c'est d'y faire réussir le plus grand nombre.

▲ **Améliorer les conditions de l'encadrement**

Les problèmes de décrochage, d'échecs et d'abandons, nous l'avons dit, sont loin d'être l'apanage du Québec.

Il faut manifestement chercher ailleurs les causes profondes du décrochage, des abandons et des échecs. Ces causes sont nombreuses et enchevêtrées, elles se manifestent souvent de manière diffuse et causent un retard scolaire qui s'accumule petit à petit et qui finit par être insurmontable.

De manière générale cependant, il est possible d'affirmer que, très souvent, les symptômes observés chez les élèves en difficulté relèvent d'une attitude peu positive à l'égard de l'école.

Hantés très tôt par le spectre du chômage et des crises économiques, sollicités par une société de consommation à laquelle elles et ils ne peuvent participer qu'après des

---

[35] Mireille Lévesque et Danielle Pageau, La persévérance aux études, la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes, DGEC, pp.337 et 341.

études de plus en plus longues, les jeunes ne perçoivent plus la scolarisation comme la garantie d'un accès à l'emploi, ou à de meilleurs emplois. Plusieurs tentent de ménager la chèvre et le chou, travaillant et étudiant en même temps. La majorité persistent dans le système scolaire mais avec une motivation moindre, s'investissant peu dans leurs études avec le résultat que l'on sait.

Aux problèmes de motivation «intérieure» il faut ajouter l'absence d'incitatif «extérieur». Éclatée, la famille ne joue plus son rôle traditionnel de support et de motivation à l'étude. On peut aussi se demander si notre société est suffisamment respectueuse de son école pour véhiculer concrètement une image positive, dynamique et valorisante de la formation auprès de sa jeunesse.

> «La multiplication des familles monoparentales, le chômage permanent, la détérioration urbaine et son cortège de violences, les réalités contemporaines de la pauvreté assaillent et brisent le rôle parental. [...] Personne ne semble avoir intériorisé le fait, pourtant patent, qu'un taux aussi singulier d'abandon des études n'est pas un accident de parcours, mais bien un indicateur de freinage et même de la régression du développement du Québec. Bon an mal an, nous déversons chaque année 30 000 adolescents sous-scolarisés dans un marché du travail incapable des les absorber. Cercle vicieux, ils seront bientôt les parents des décrocheurs de demain»[36]

Les choses sont encore plus dramatiques dans les milieux socio-économiques défavorisés.

Dans son étude sur les nouvelles populations étudiantes, le Conseil supérieur de l'éducation corrobore cette réalité que relèvent aussi divers intervenantes et intervenants en éducation (Lemelin, Dandurand, Lévesque): «la poursuite des études et la persévérance jusqu'à la réussite demeurent moins prononcées dans les milieux défavorisés. Effectivement plus le jeune est d'origine modeste, plus il risque de quitter l'école tôt.»[37]

---

[36] Bissonnette, Lise, «Pauvreté et décrochage, le cercle», dans Le Devoir, 29 juin 1992.

[37] CSE, Les nouvelles populations étudiantes, 1992.

Dans la situation actuelle, il n'est pas facile de distinguer les problèmes qui sont de nature passagère de ceux qui sont des symptômes de changements plus profonds, des signes que de nouvelles relations entre l'école et la société sont en train de se définir. Par exemple, qui nous dit que l'attitude mitigée de la société québécoise envers son système scolaire ne se modifiera pas dans un avenir prochain?

Mais que faire pour endiguer le fléau qui persistera à miner l'efficacité des plus beaux programmes que nous pourrons inventer?

Il n'y a certes pas de solution facile et l'école n'y arrivera certainement pas seule. Mais une chose est très claire. Au secondaire, au cégep comme à l'université, pour contrer le taux d'échecs, d'abandons et de décrochages, il faudra nécessairement améliorer de manière substantielle le soutien et l'encadrement des élèves. Nous entendons par là une assistance concrète aux efforts des élèves, tout comme l'aide et l'encouragement nécessaire à leur réussite. Au-delà de toutes les avenues pédagogiques ou systémiques qu'on pourrait inventer pour tenter de corriger la situation actuelle, l'amélioration de l'encadrement est la seule qui soit éprouvée, la seule dont l'effet est garanti.

Cet encadrement à fournir n'est évidemment pas le même pour chaque ordre d'enseignement; en ce sens les solutions doivent différer pour chacun d'eux et il ne saurait être question, par exemple, de secondariser le cégep en y adoptant des mesures identiques à celles qui peuvent être envisagées au secondaire. Mais la nécessité d'améliorer la situation actuelle reste un principe applicable à chaque niveau.

Pour rendre les choses plus concrètes, ramenons la situation à l'échelle d'une classe. Une classe qui, à l'image du quotidien actuel, serait forcément hétérogène et dans laquelle une proportion importante d'élèves seraient destinés à échouer ou à abandonner.

Que faudrait-il faire, en priorité, pour diminuer cette proportion? Abaisser les exigences? N'accepter dans cette classe que celles et ceux qui ont des bonnes chances de réussir? Critiquer l'enseignante ou l'enseignant? Redéfinir pour une nième fois les

objectifs du cours pour que les buts qui ne seront pas attteints aient une autre apparence?

Nous croyons qu'il faut agir par le biais de l'encadrement, c'est-à-dire au niveau de l'ensemble des actions par lesquelles les enseignantes et les enseignants orientent, guident et organisent le travail personnel de leurs élèves, mais aussi au niveau de l'ensemble des services attenants à cette démarche par exemple, l'orientation.

Or, il est illusoire de croire que les enseignantes et les enseignants peuvent faire davantage pour les élèves dans le cadre actuel de leur tâche. Le nombre d'élèves tolérés dans les classes, au secondaire comme au collégial, est en contradiction flagrante avec les besoins actuels de ces élèves. Au collégial, alors que beaucoup d'enseignantes et d'enseignants ont plus d'une centaine d'élèves à superviser chaque semaine et que pour plusieurs ce nombre atteint 160 élèves, pour d'autres cette supervision est rendue difficile par un nombre élevé de préparations de cours différents.

Tout le monde souhaite que le réseau collégial dispense une formation fondamentale et exigeante. Mais pour arriver à inculquer cette formation, les élèves doivent obligatoirement effectuer assez régulièrement des travaux plus ou moins substantiels.

Or, comment ces travaux peuvent-ils être véritablement utiles si les enseignantes et les enseignants n'aident pas les élèves dans leur démarche, s'ils ne reçoivent pas de rétroaction en cours de route, si ces travaux ne sont pas soigneusement annotés?

Le besoin d'aide des élèves est tel qu'il est impossible de donner de tels travaux tout en garantissant à chacune et chacun qu'il recevra le soutien nécessaire et l'évaluation explicite à laquelle elle et il a droit pour que son travail le fasse véritablement progresser.

L'éducation ne se gère pas comme une usine. En voulant augmenter la «productivité» des enseignantes et des enseignants au début des années '80, on a tout simplement

réussi à diminuer la qualité de l'encadrement donné aux élèves. «Avant, j'avais une centaine d'étudiants et j'exigeais 5 travaux écrits de leur part, parce que je ne peux pas corriger adéquatement plus de 500 copies au cours d'une session», confiait un professeur au lendemain des coupures de 1983. «Maintenant, j'ai 125 étudiants: je ne peux exiger que 4 travaux, pour le même total.»

Si de manière générale, dans son approche de la réussite scolaire, la Commission d'évaluation du Conseil des collèges affirme qu'elle « sait pertinemment que le coût peut être élevé pour rendre effective une éducation qui soit formative et mettre en place l'aide qui en découle. C'est vraisemblablement là, cependant, le prix à payer afin de rendre plus accessible la réussite des études tout en maintenant des exigences de qualité»[38]. Cependant, même si le Conseil des collèges semble sensible à cette dimension du problème, il n'ose pas en tirer les conclusions qui s'imposent concernant les conditions dans lesquelles les enseignantes et les enseignants ainsi que les collèges peuvent s'acquitter de cette tâche. En conséquence, certaines de ses propositions risquent fort de tomber à plat.

En suggérant par exemple[39] que les enseignantes et les enseignants assurent une présence accrue auprès des élèves en dehors des heures de cours, le Conseil des collèges semble ignorer que, justement, la disponibilité des enseignantes et des enseignants suscite la satisfaction des élèves à près de 90%![40]

Les heures de disponibilité que les enseignantes et les enseignants offrent aux élèves sont en général fort bien remplies. Si elles sont insuffisantes, ce n'est pas parce plus d'élèves *voudraient* s'en prévaloir, c'est parce que plus d'élèves *devraient* s'en prévaloir et qu'il faudrait les inciter à le faire. Mais le cas échéant, où trouverait-on les heures nécessaires, dans le cadre actuel de la tâche?

---

[38] Cité par Louise Corriveau dans «La scolarisation des jeunes fait-elle encore partie de notre projet de société?» dans RND Revue Notre-Dame, janvier 1992, p.22.

[39] Conseil des collèges, L'enseignement collégial, des priorités pour un renouveau de la formation, 1992, p.255.

[40] CSE, Les nouvelles populations étudiantes, 1992.

Il en va de même de cette suggestion que fait le Conseil des collèges que le réseau collégial adhére à une pédagogie de la réussite (Mastery learning).

Basée sur le principe que tout le monde peut réussir des apprentissages donnés, la théorie de Bloom, intéressante sur le plan théorique comme plusieurs autres systèmes pédagogiques, repose entièrement sur l'a priori que les enseignantes et les enseignants disposent du temps nécessaire pour y arriver et que l'élève est motivé pour sa réussite. Cette dernière condition est absolument nécessaire à une application le moindrement efficace sur le terrain. Or la population étudiante dont nous nous préoccupons ici a justement, en général, des problèmes à ce niveau.

La pédagogie est certainement une composante majeure de la démarche éducative. Mais pour être véritablement efficace, elle doit être le reflet des talents particuliers, de l'approche, de la vision des choses, bref de la personnalité de chaque enseignante et enseignant. En ce sens on ne peut imposer de système: il faut faire confiance aux pédagogues qui oeuvrent dans chaque classe.

Pour améliorer le soutien aux études qu'offrent les collèges, il y a également beaucoup à faire au niveau des services qui encadrent la démarche éducative. Pour ne donner qu'un seul exemple, comment comprendre que, pendant que la population étudiante croissait de 16 % entre 1980 et 1986 et que croissaient aussi les besoins de cette population, le nombre d'enseignantes et d'enseignants n'augmentait que de 3,4%, les effectifs professionnels connaissaient une diminution de 9% alors que le personnel de soutien diminuait de 3,8% et que durant cette même période le nombre de cadres et gérants augmentait de 19,5%?

Dans certains collèges, le nombre des aides pédagogiques individuels (API) a atteint des proportions presque ridicules, qui peuvent donner des ratios frisant le 1/1000. Comment peut-on s'attendre à ce que le travail d'orientation et de «counselling» scolaire soit efficace dans ces conditions?

La situation est la même pour le personnel de soutien.

Au fil des ans, l'école en général, le cégep et le secondaire en particulier, ont vu augmenter l'importance de la composante «éducative» de leur mission. On attend d'eux qu'ils guident, orientent et responsabilisent toujours davantage les élèves, qu'ils soient un lieu de référence dans cette société moderne où les jeunes sont ballottés de toutes parts.

Pour s'acquitter de cette tâche, les enseignantes et les enseignants doivent avoir la possibilité de s'y investir davantage.

En résumé, la FNEEQ-CSN considère que la seule manière de combattre efficacement le fléau des abandons, des échecs et du décrochage consiste à admettre que ces problèmes sont le signe d'un encadrement et d'un soutien insuffisants auxquels l'école ne peut pourvoir sans ressources.

10 **La FNEEQ revendique qu'une étude d'envergure soit entreprise par le biais des ministères à vocation éducative et sociale quant à l'impact de l'origine socio-économique sur le rendement scolaire et la persévérance aux études des filles et des garçons.**

11 **La FNEEQ réclame que l'État prenne les mesures nécessaires pour réduire les iniquités reliées à l'origine socio-économique des élèves.**

12 **La FNEEQ réclame que des améliorations importantes soient apportés à la tâche des enseignantes et des enseignants afin qu'elles et qu'ils puissent fournir aux élèves un meilleur soutien et un meilleur encadrement pédagogique pour assurer leur réussite.**

13 **La FNEEQ demande que soit reconnue l'importance des services entourant la démarche éducative, notamment en regard du personnel de soutien et professionnel.**

3.5 L'éducation des adultes

Si les obstacles que nous venons d'évoquer affectent l'accessibilité chez les jeunes comme chez les adultes, ces derniers sont aux prises avec de nombreuses autres difficultés lorsqu'ils veulent continuer ou entreprendre une démarche de formation. Ces difficultés sont d'autant moins acceptables que les besoins en formation de la population adulte sont de plus en plus criants.

Déjà en 1982, on constatait que les effectifs à l'Éducation des adultes connaissaient une croissance très rapide, passant de plus de 11 000 en 1976 à plus de 35 000 en 1980[41]. Depuis, la population adulte en formation ne cesse de croître: le président de la Fédération des cégeps, en conférence de presse, estimait à 200 000 la clientèle de l'Éducation des adultes, ceci incluant la formation sur mesure[42]. Il faut préciser que la formation créditée, qui a connu une hausse de 23% entre 1981 et 1985, s'est stabilisée ensuite à 70 000 personnes.

Il est indéniable que, dans un contexte de changement rapide de la société et du marché de l'emploi, l'éducation des adultes prendra encore plus d'expansion. Les travailleuses et les travailleurs, pour répondre aux nouvelles exigences, devront être capables de s'adapter et d'être polyvalents, ce qui relève d'une bonne formation de base mettant l'accent sur des savoirs transférables et non sur des contenus spécifiques. Notons que cette conception correspond à ce que prônent plusieurs représentantes et représentants du monde patronal.

Les chiffres peuvent sembler mirobolants et laisser croire que les adultes ont un plein accès à la formation; en réalité, il y a tout lieu de croire qu'on ne répond actuellement qu'à une fraction des besoins réels de formation chez les adultes. En effet, le chiffre brut des inscriptions ne donne pas nécessairement une idée des besoins de formation.

---

[41] FNEEQ, Info-négo, vol. 2, no.4, octobre 1982, p.3.

[42] «La popularité de l'éducation permanente est en voie de révolutionner le système d'éducation postsecondaire», Le Devoir, 17 octobre 1991.

D'autres chiffres sont très préoccupants; ainsi «un adulte sur deux n'a pas atteint la fin du secondaire; un sur trois a moins de 9 années de scolarité. On note aussi un taux élevé d'analphabétisme»[43], qui n'est pas uniquement lié au niveau de scolarisation mais aussi à l'âge: « Le facteur scolarisation est primordial mais son effet diminue avec l'âge. Plus la scolarité est faible, plus le facteur «âge» intervient et compte; plus la scolarité est forte, moins l'effet de l'âge se fait sentir.»[44] On peut en conclure que la scolarisation des adultes est insuffisante.

L'Éducation des adultes est-elle accessible à toutes et tous? Quel est l'état de son financement et l'influence de ce dernier sur la formation et les services?

▲ **Le financement**

Trois sources contribuent de façon significative au financement de l'éducation des adultes: la Direction générale des études collégiales (DGEC), les commanditaires et l'autofinancement.

L'enveloppe de la DGEC comprend un budget pour la formation à temps partiel créditée et un budget pour l'organisation de la formation. Notons que ce dernier budget est géré par la DGEC, mais les sommes proviennent des gouvernements provincial et fédéral. D'autres budgets servent à financer diverses activités, comme la reconnaissance d'acquis et le développement des programmes. En outre, une enveloppe spécifique de 1,5 million de dollars est attribuée pour le programme du MESS: «Insertion sociale et professionnelle des jeunes».

---

[43] CSE Accroître l'accessibilité, op. cit., p.6.

[44] CSN, Démarche en alphabétisation, rapport et résultats d'une enquête sur la formation de base, septembre 1992, p.36.

La DGEC finance également la formation à temps plein, de clientèles dites «temporaires». Ce sont des groupes particuliers pour lesquels les cégeps ont obtenu des autorisations[45].

Les commanditaires, au nombre de deux, sont de paliers gouvernementaux différents, ce qui n'est pas sans causer des problèmes: le ministère provincial de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle intervient surtout pour le recyclage et le perfectionnement de la main-d'oeuvre; le gouvernement fédéral consacre une partie de son financement à des «achats directs» de formation, ce qui couvre des programmes à temps plein de formation professionnelle: AEC, CEC, DPEC, etc., une autre partie de son financement va à la formation sur mesure en établissement.

En 1985, le gouvernement fédéral voulait qu'il y ait une augmentation des sommes pour la formation en entreprise, et que les sommes dédiées «aux achats directs» de cours soient transformées en «achats indirects» laissant les entreprises organiser elles-mêmes la formation.

Le gouvernement du Québec était en désaccord avec le gouvernement fédéral sur cette question, et suite à des négociations (qui ont abouti à l'Accord Canada-Québec de 1986 à 1989, reconduit presque intégralement jusqu'en mars 1991), le gouvernement fédéral s'engageait à verser des sommes pour des achats directs et des sommes pour des cours en formation sur mesure en établissement.

TABLEAU 1[46]

	Cours en achats directs	Formation sur mesure en établissement
1987-1988	106 millions$	34,4 millions$
1988-1989	85 millions$	54 millions$

[45] Conseil des collèges, L'éducation des adultes dans les cégeps, Rapport sur l'État et les besoins de l'enseignement collégial, mars 1991.

[46] Les chiffres des tableaux sont tirés du document du Conseil des collèges cité à la note 44.

L'accord Canada-Québec a permis d'éviter qu'une grande partie du financement fédéral pour la formation aille directement dans les entreprises, par contre il a permis le développement de la formation sur mesure en établissement.

La troisième source de revenu appelée autofinancement provient des entreprises, des frais d'inscriptions et des crédits d'impôts pour les entreprises qui investissent dans la formation de leur main-d'oeuvre (mesure du ministère des Finances lors du budget d'avril 1990), et des ministères québécois qui financent de la formation pour leur personnel.

Si l'on regarde la contribution relative des diverses sources de financement, budgets de formation et d'encadrement inclus,

TABLEAU 2

	Québec	Ottawa
1985-86	67%	33%
1989-90	56%	44%

on s'aperçoit que le financement du fédéral augmente même si les subventions pour la formation en établissement n'ont pas été indexées, alors que celui du provincial diminue.

En régle générale, au collégial on note un accroissement du financement global de l'éducation des adultes de 30,4%, de 1985 à 1990. «Cependant si on tient compte du taux annuel d'inflation qui a oscillé entre 4 et 5% au cours de cette période, la croissance du financement est beaucoup moins importante qu'il y paraît»[47]; elle est surtout imputable aux sommes versées par le gouvernement fédéral dans le cadre de l'Accord Canada-Québec et à un réajustement dans la répartition des fonds fédéraux entre le secondaire et le collégial.

---

[47] Conseil des collèges, L'éducation des adultes dans les cégeps, op. cit.

En fait, il y a lieu de penser que l'éducation des adultes est actuellement sous-financée. De plus, la structure complexe de ce financement a d'énormes implications sur la formation et son accessibilité.

Les accords Canada-Québec ont modifié les orientations de la formation professionnelle des adultes: ils réduisent la formation créditée liée à des programmes et augmentent la formation sur mesure, soit une formation ad hoc répondant aux besoins ponctuels des entreprises. Les contenus de cette formation ne sont pas intégrés dans des programmes et seul un très petit nombre de ces cours est crédité.

Dans ce cadre, c'est l'entreprise qui détermine ses besoins de formation, mais la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre prendra bientôt le relais.

Dans le cas de la formation sur mesure, il s'agit d'un changement radical d'orientation; on se détourne des besoins de la main-d'oeuvre pour se tourner vers ceux de l'entreprise et, en ce sens la formation de l'individu n'est valable que dans la mesure où elle répond aux besoins des employeurs. Nous sommes loin d'une formation qualifiante. Dans son étude, le Conseil supérieur de l'éducation souligne également les conséquences du financement sur l'accessibilité, «la réduction des achats directs a aussi eu des effets négatifs sur l'accessibilité: d'une part moins de formation créditée a été offerte selon ce mode de financement, d'autre part un nombre important d'adultes, en particulier en formation générale, n'ont plus eu droit aux allocations de formation[48]».

Le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, loin de pallier les problèmes de financement laissés par le gouvernement fédéral pour maintenir l'accès aux formations créditées à temps complet ou partiel, a réduit ses subventions pour le recyclage et le perfectionnement de la main-d'oeuvre et s'est abstenu de les indexer. La situation s'aggrave encore quand le MMSRFP, en accord avec le MEQ, contourne le règlement du MEQ qui interdit la perception de frais de scolarité: en plus des 40 dollars exigés comme frais d'ouverture

---

48 CSE, Accroître l'accessibilité, op. cit., p.29.

de dossiers, les élèves qui suivent des cours dans le cadre du programme recyclage et perfectionnement scolaires devront débourser un dollar de l'heure de cours, perceptible par les commissions scolaires au nom des commissions de formation professionnelle, sans que cette somme soit considérée comme des frais de scolarité[49]. Les activités de formation du MMSRFP se situent dans le cadre du programme recyclage et perfectionnement de la main-d'oeuvre (14,4 millions de dollars en 1889-1990) [50]. Ce ministère finance également le Programme transition travail, des projets spéciaux ainsi qu'un nouveau programme de subvention et prêt individuels aux travailleuses et travailleurs, connu sous le nom de «SPRINT».

Quant au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, il n'a pas remédié à la situation; non seulement il n'a pas indexé ses subventions au coût de la vie, mais il maintient une enveloppe fermée pour la formation à temps partiel. Ce ministère finance complètement la formation des adultes à temps complet à l'enseignement régulier, soit pour les cours crédités. Ce financement est établi à partir des inscriptions, alors que la formation à temps partiel est financée à partir d'un montant déterminé qui ne tient pas compte de la demande de formation et qui diminue continuellement: chaque année, la DGEC réduit le pourcentage admis du volume d'activités réalisées dans le calcul de l'allocation. De 91,7% qu'il était en 1985-1986, il est passé à 69,5% en 1989-1990 (soit un montant de 29,9 millions en 1990-1991[51]).

Parallèlement on assiste à la montée des besoins de formation et à une diminution du financement de l'Éducation des adultes. Ce domaine de la formation est marqué par le manque de concertation entre les intervenants et un manque de concertation quant aux programmes d'accès à la formation. Outre l'inefficacité qui en résulte, cette situation fait manifestement obstacle à l'accessibilité des adultes à la formation.

---

[49] Venne, Michel, « Québec double les frais d'inscription au perfectionnement de la main-d'oeuvre» dans Le Devoir, le 23 juin 1992.

[50] CSE, Accroître l'accessibilité, op.cit., p.36.

[51] Ibid.

14 **Pour la FNEEQ, il est impératif que le gouvernement du Québec s'engage à contrer toute tentative du gouvernement fédéral de s'immiscer dans l'éducation et la formation professionnelle et que, dans l'élaboration de ses politiques et de ses programmes, il s'affirme comme étant le seul responsable politique. Il doit, à cet effet, récupérer tous les pouvoirs d'intervention en éducation et en formation professionnelle.**

15 **La FNEEQ, compte tenu de la diversité des populations étudiantes adultes, en termes d'âge et de scolarisation, des besoins croissants de formation et du manque de services appropriés, demande que soient revus les modes de financement et que les ressources, tant humaines que financières, soient augmentées.**

16 **La FNEEQ, attendu la faible contribution financière des entreprises privées au financement de l'éducation et de la formation professionnelle, demande au gouvernement du Québec que les entreprises aient l'obligation légale d'investir un minimum de 2% de leur masse salariale dans la formation de la main-d'oeuvre.**

On ne peut nier qu'à l'Éducation des adultes, les types de formation et les services offerts se sont diversifiés ces dernières années: formation créditée, formation sur mesure, formation à distance, reconnaissance des acquis scolaires et extra-scolaires, services aux entreprises, etc. Les programmes d'enseignement se sont également multipliés, ils sont de l'ordre de 300 actuellement. Ils conduisent à des certificats d'études collégiales (CEC), à des attestations d'études collégiales (AEC), à des diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) et à des bulletins-maison.

Très peu de programmes d'accès à la formation mènent à un DEC. Théoriquement il est aussi possible pour un élève inscrit à un CEC de poursuivre au DEC car les cours suivis au CEC sont reconnus, à condition que le champ d'études soit le même. Par contre, les cours dispensés aux AEC sont la plupart du temps des cours institutionnels

qui ne portent pas les mêmes numéros de cours que ceux dispensés au DEC et au CEC et dont les contenus, pour un même programme, diffèrent. Il devient alors difficile pour un élève inscrit à un AEC de se faire reconnaître ses cours lorsqu'il veut accéder à un DEC.

▲ **Formation générale**

La formation générale est en très nette régression. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, on note une baisse globale de 28% par rapport à l'année 1985-1986. Pour l'adulte, il est difficile de compléter un DEC à cause de l'enveloppe fermée pour la formation à temps partiel: les collèges n'offrent que très peu de cours par session. Ceci a pour conséquence d'allonger considérablement la durée de la formation. Les seuls adultes qui peuvent accéder facilement à un DEC sont prestataires de l'assurance-chômage ou de l'aide sociale (dans ce dernier cas, il s'agit essentiellement d'études en formation professionnelle), ou alors étudient à l'enseignement régulier, ce qui est loin d'être possible pour tout le monde.

Les offres de cours aux adultes sont restreintes. Pour pallier le sous-financement, les collèges augmentent les frais de scolarité et se tournent vers d'autres sources de financement -par exemple, en vendant des services de formation le plus souvent non créditée.

De plus, l'accent mis sur la formation spécialisée diminue l'importance d'une bonne formation générale. Or dans le contexte économique dans lequel baigne la société, la formation générale constitue un atout. Elle permet à l'individu une plus grande polyvalence et une meilleure capacité d'adaptation. Le gouvernement lui-même, il y a huit ans, en prônait l'accessibilité: «En ce sens, elle (la formation générale) équivaut, à toutes fins utiles, au diplôme d'études secondaires. C'est le minimum vital qu'il faut viser pour tous en éducation. Mais au-delà, dans une société qui ne cesse de devenir plus complexe, c'est au diplôme d'études collégiales qu'il faut permettre au plus grand

nombre possible d'avoir accès, en déployant au maximum les ressources éducatives»[52].

▲ **Formation professionnelle**

«L'enquête menée par le Conseil supérieur de l'éducation montre que les adultes inscrits le sont en formation professionnelle à 75% à partir de 30 ans [...] que les adultes en formation non créditée sont moins scolarisés que ceux qui sont en formation professionnelle créditée»[53]. Pour 63% d'entre eux, des raisons liées à l'emploi expliquent qu'ils privilégient cette formation.

Comme nous l'avons déjà indiqué dans les pages précédentes, les besoins en formation pour les adultes vont croissant, que ce soit pour la préparation au marché du travail, pour le perfectionnement ou pour le recyclage. C'est dans la perspective d'une formation continue qu'il faut envisager la formation.

Compte tenu de l'hétérogénéité des clientèles, de leurs antécédents scolaires et de leurs besoins en formation, ce n'est pas d'un seul type de formation dont ils ont besoin: pour certains il s'agit d'acquérir une formation de base, pour d'autres il s'agit d'une mise à jour de leurs connaissances professionnelles. Il nous semble important que le gouvernement, dans une politique globale concernant la formation professionnelle, reconnaisse que les travailleuses et les travailleurs doivent avoir le contrôle sur leur formation à la lumière d'une information pertinente sur ce qu'est une formation profitable à long terme. La formation sur mesure, qui semble être à l'heure actuelle la principale réponse aux demandes de formation des adultes, ne tient compte ni de leurs antécédents scolaires ni de leurs véritables besoins. Cette formation doit être qualifiante et transférable et elle doit être reconnue officiellement afin que l'individu puisse faire valoir ses acquis de formation sur le marché du travail.

---

[52] Gouvernement du Québec, "Un projet d'éducation permanente", p.13, tiré de Accroître l'accessibilité, CSE, op.cit., p.104.

[53] CSE, Accroître l'accessibilité, op. cit., p.88.

En ce sens, la formation des adultes doit passer prioritairement par le biais du sytème public d'enseignement. Ce système comprend des programmes, des équipements et des ressources humaines qui résultent de notre effort collectif en éducation au cours des 25 dernières années.

Les investissements humains et financiers faits dans notre système public doivent être utilisés le plus judicieusement possible par la population et le gouvernement. Cela suppose une interaction constructive entre les ministères à vocation éducative et celui du MMSRFP ainsi qu'entre les institutions publiques d'enseignement, les organismes de formation professionnelle et les entreprises.

A cet égard, la FNEEQ-CSN aimerait voir le MESS faire davantage preuve de leadership, être plus présent et s'affirmer dans les débats entourant la formation de la main-d'oeuvre, de manière à ce que le réseau collégial public puisse jouer un rôle de plus en plus important dans ce secteur. Rappelons que pour l'instant, seulement 10% des élèves adultes sont inscrits au cégep dans une formation créditée[54].

17 **LA FNEEQ revendique pour les adultes l'accès à une formation**

- **qualifiante et transférable;**
- **diversifiée, en tenant compte de la variété des équipements, des domaines d'application ou des publics concernés par ces technologies;**
- **ouverte, dépassant les besoins d'un seul poste de travail et impliquant une compréhension du contexte économique et organisationnel;**
- **intégrant la théorie et la pratique;**
- **permettant autant que possible de faire face à plusieurs changements, d'avoir accès à plus d'un emploi, à plusieurs fonctions;**
- **reconnue partout et pas uniquement auprès de l'employeur actuel.**

---

[54] CSN, L'éducation: un choix à faire, op. cit., pp.185 et suivantes.

18 **La FNEEQ revendique pour les adultes le droit de compléter une formation de base et une formation professionnelle. Ce droit implique la gratuité de l'éducation des adultes au niveau collégial et la reconnaissance de leurs besoins spécifiques.**

19 **La FNEEQ est d'avis que la formation des adultes doit passer prioritairement par le biais du système public d'enseignement et que toute formation doit être reconnue officiellement et sanctionnée par un diplôme.**

▲ **Les services**

Un des traits de la clientèle adulte, c'est sa diversification tant sur le plan de l'âge que sur le plan de la scolarisation. «On y retrouve des jeunes de 16 ans et des personnes de l'âge d'or, des personnes peu scolarisées et des diplômées universitaires, des personnes de tous les milieux économiques, sociaux et culturels, des personnes n'ayant aucune expérience de travail et d'autres qui ont toute une carrière derrière elles, des personnes qui bénéficient de l'aide sociale, des personnes en chômage, des travailleuses et travailleurs de toute catégorie, des travailleuses et travailleurs âgés ou encore licenciés, des immigrants de toute race, de toute langue et de toute formation[55]».

Comme on le voit, cette hétérogénéité des clientèles requiert, outre une formation diversifiée, des services adaptés. Les établissements ne peuvent offrir actuellement ces services qui tiendraient compte des caractéristiques des adultes et leur offriraient un accès réel à l'Éducation des adultes.

Or l'ensemble des services offerts aux clientèles adultes s'avère déterminant dans la décision des élèves d'entreprendre et de poursuivre des études. Pour certains adultes la longueur des études, à temps plein ou partiel en vue de l'obtention d'un DEC,

---

[55] CSE. Accroître l'accessibilité, op. cit., p.55.

constitue un handicap majeur. Dans le but de faciliter l'accession aux études, la FNEEQ-CSN serait favorable à l'implantation d'un DEC accéléré (soit un DEC dont les sessions sont continues, sans périodes de vacances) pour les adultes et pour les détentrices et détenteurs d'un DEC ou d'un diplôme universitaire.

Un DEC accéléré dans le système public d'éducation permettrait à la population d'avoir accès à une formule qui, à l'heure actuelle, n'existe que dans les institutions privées. Pour la FNEEQ-CSN, il ne s'agit pas d'instaurer un tel DEC dans tous les collèges relativement aux coûts et aux contraintes d'organisation, mais cette formule pourrait être envisagée sur une base régionale, comme projet pilote, ce qui permettrait d'en étudier les impacts.

20 La FNEEQ est d'avis, afin de permettre une plus grande accessibilité au DEC, que la formule d'un DEC accéléré devrait être envisagée pour les adultes et les détentrices et les détenteurs d'un DEC s'inscrivant dans un autre programme.

▲▲ Éducation et accueil

Les services d'information concernant la procédure d'inscription, la durée des cours, les horaires, les lieux, les cours dispensés se sont nettement améliorés et sont généralement satisfaisants pour les élèves qui connaissent assez bien le système d'éducation. Par contre, comme le révèle l'enquête effectuée par le Conseil supérieur de l'éducation, «Six personnes sur dix se considèrent peu informées sur les possibilités de faire reconnaître des expériences faites en dehors du milieu scolaire et sur les possibilités d'aide financière, plus d'une personne sur deux affirme être peu ou pas du tout informée du degré de difficulté des cours, quatre personnes sur dix s'estiment peu ou pas informées sur les possibilités de faire évaluer leur dossier scolaire et sur les débouchés qu'offre le marché du travail pour le genre de formation qu'elles ont choisi»[36] .

---

[36] CSE, Accroître l'accessibilité, op cit., p.61.

C'est une information sommaire qui est livrée aux adultes, alors que lorsqu'ils entreprennent leur démarche de formation, leurs besoins dépassent ces informations de premier niveau. Outre des renseignements, ils doivent rencontrer des personnes-ressources qui les orienteront dans le choix de leur programme en fonction de leurs aspirations, mais aussi en fonction de leur niveau de scolarisation. Or les personnes-ressources ne sont pas en nombre suffisant pour répondre à la demande des clientèles, et faute de soutien, certains adultes se découragent et abandonnent.

▲▲ Reconnaissance d'acquis

Le service de reconnaissance d'acquis est primordial pour les adultes qui veulent retourner aux études. Généralement le service semble satisfaisant en ce qui concerne la reconnaissance des acquis scolaires, mais en ce qui a trait à la reconnaissance d'acquis «extra-scolaires», soit une reconnaissance des expériences de travail et de vie comme éléments de formation, ce service est peu développé, d'une part à cause du peu de fonds que l'on a consacré à ce dossier - il faut préciser que c'est au niveau collégial que l'on a injecté le plus de fonds- d'autre part à cause de la complexité du processus. La reconnaissance d'acquis a pour but de permettre à l'élève d'avancer et d'éviter que des connaissances acquises soient reprises dans un programme.

De plus, il semble que le peu de coordination et de concertation entre les organismes concernés ait entraîné un retard, pour ne pas dire une sclérose du dossier. L'enquête du Conseil supérieur de l'éducation révèle que «pour 18% des adultes consultés, la difficulté de faire reconnaître leur expérience antérieure constitue un obstacle à la poursuite de leurs études».[37]

21 La FNEEQ demande que pour l'éducation des adultes l'accent soit mis sur les services d'information et de sensibilisation et qu'à cet égard l'importance du personnel de soutien et des professionnel-les soit reconnue.

---

[37] CSE, Accroître l'accessibilité, op.cit., p.62.

22 **La FNEEQ revendique pour les adultes que soit développé le service de reconnaissance d'acquis et que des mécanismes souples soient rapidement mis sur pied permettant une plus grande accessibilité aux études.**

▲▲ **Encadrement**

Les services offerts aux jeunes ne sont pas toujours accessibles aux adultes. Le secrétariat de l'Éducation des adultes est généralement ouvert le jour et il en est de même des services d'orientation ou des services pédagogiques: les bibliothèques, centres de documentation, laboratoires, ateliers, cafétérias, etc. sont souvent accessibles en fonction des clientèles de l'enseignement régulier, ce qui pose des problèmes aux adultes dans la plupart des collèges.

Comme nous l'avons vu, les adultes qui retournent aux études ont des formations diverses. Pour certains, l'école fut une aventure traumatisante semée de difficultés d'apprentissage, d'échecs et éventuellement d'abandons. Plusieurs n'ont acquis aucune méthode de travail intellectuel. Ces personnes ont besoin d'un encadrement plus personnalisé.

Or l'enseignement des adultes n'offre pas ce service d'encadrement. Les enseignantes et les enseignants, de par leur statut de chargé-es de cours, sont engagés essentiellement pour dispenser la formation. Il est certain que si les services et le personnel de l'Éducation des adultes étaient intégrés à l'enseignement régulier, les enseignantes et enseignants seraient engagés selon le même statut que celles et ceux de l'enseignement régulier et pourraient de ce fait donner l'encadrement auquel les adultes aspirent.

Pour la FNEEQ-CSN, l'intégration de l'Éducation des adultes ne signifie pas l'assimilation des élèves à l'enseignement régulier. Joindre systématiquement les adultes et les jeunes dans les mêmes classes serait faire fi de la spécificité des besoins de

formation des adultes. Par contre l'intégration du personnel de l'Éducation des adultes à l'enseignement régulier permettrait aux enseignantes et enseignants de participer à la vie départementale, de recevoir le support pédagogique et technique utile à leurs enseignements et de développer une pédagogie propre à l'élève adulte. Les adultes bénéficieraient aussi d'un encadrement qu'ils n'ont pas actuellement.

Quant à l'intégration des services à ceux du régulier, elle aurait pour effet de mettre à la disposition des adultes les services de l'enseignement régulier et donc, de les accroître. Cependant, l'intégration des «services» ne doit pas avoir pour conséquence une diminution ou une suppression des services d'accueil, d'orientation, de reconnaissance d'acquis etc. dont les adultes ont besoin. Services qui souffrent actuellement de sous-développement par manque de ressources humaines et financières.

23 **La FNEEQ revendique qu'il y ait intégration de l'Éducation des adultes à l'enseignement régulier, étant entendu que cela ne signifie pas l'assimilation des élèves adultes à l'enseignement régulier, de telle façon:**

- que les enseignantes et les enseignants aient accès au soutien pédagogique offert par les départements ainsi qu'au perfectionnement;
- qu'elles et qu'ils soient engagés selon le même statut que les enseignantes et les enseignants de l'enseignement régulier; ce qui leur permettrait d'offrir un encadrement adapté aux élèves;
- que les élèves de l'Éducation des adultes aient accès aux mêmes services que les élèves de l'enseignement régulier (secrétariat, orientation, bibliothèque, etc.).

Même si les adultes accèdent en plus grand nombre à l'éducation des adultes, il importe, dans un souci de qualité et d'accessibilité, de modifier les orientations prises: l'éducation des adultes ne peut être réduite aux seuls impératifs économiques des entreprises ou dépendre du sous-financement du gouvernement. Les employeurs ont aussi une responsabilité sociale quant à la formation, au perfectionnement et au recyclage de leurs employé-es.

24 **La FNEEQ revendique l'obligation pour les employeurs d'assurer la formation et le recyclage de leur personnel dans le cadre de mécanismes paritaires.**

25 **La FNEEQ revendique la reconnaissance du congé-éducation payé et la possibilité de se perfectionner sans pénalité sur le temps de travail.**

26 **La FNEEQ revendique l'obligation pour les employeurs de prendre à leur charge «l'entraînement», soit la familiarisation avec les méthodes et les techniques utilisées dans leurs entreprises.**

L'adulte doit avoir accès à une formation qui lui permette de se développer dans sa globalité. Un développement de l'Éducation des adultes centré sur les besoins de formation des adultes ne pourra se réaliser que s'il y a une véritable volonté des gouvernements de modifier le système d'éducation dans une perspective de formation continue, large et reconnue. Si le Québec n'arrive pas rapidement à s'attaquer avec énergie au dossier de la formation, du recyclage et du perfectionnement des adultes, bref à se donner une politique globale d'éducation des adultes, c'est toute l'économie qui va en souffrir. Et comme nous l'avons signalé, cela implique nécessairement de nouvelles dégradations du tissu social et une polarisation plus marquée de la redistribution des richesses. Pouvons-nous accepter cela?

QUATRIEME PARTIE: UNE FORMATION COLLÉGIALE DE QUALITÉ

> «Attendre de l'école qu'elle forme d'abord un vrai citoyen avec tout ce que ceci peut impliquer. Un citoyen dont on aura développé la personnalité, la rigueur de la pensée, le sens des responsabilités, les forces de caractère au plan intellectuel, moral et spirituel, le respect de l'engagement personnel, les éléments en somme d'un bagage essentiel dont il aura besoin pour affronter le monde du travail, ou pour poursuivre des études plus avancées et éventuellement relever le défi de taille de futur chef de famille dans la plupart des cas.»[58]

«Notre société est schizophrénique», affirme Antoine Prost, historien de l'éducation et de la famille. D'un côté, elle valorise l'absence de contraintes, le style informel le plaisir de vivre et d'aimer, le «je fais ce qui me plaît et je vais où je veux»...d'un autre côté, au même moment, le discours sur l'école exalte la sévérité, l'effort, le travail.»[59] La dévalorisation sociale de l'effort et de la démarche intellectuelle, l'affirmation, maintes fois entendue, que la vraie vie est en dehors du cégep, le développement de l'excellence, c'est-à-dire de la compétition entre les cégeps sont autant de facteurs qui créent une image négative de l'enseignement et de la formation. Les objectifs sociaux de démocratisation et de formation polyvalente se sont transformés en objectifs de concurrence et de fabrication de la main-d'oeuvre.

D'après le sociologue Guy Rocher, l'éclatement de ces cultures et des savoirs conduit à un «appauvrissement humain», à la formation «d'êtres intellectuellement difformes» et notre principale préoccupation doit être un approfondissement d'une culture humaniste, d'une culture scientifique, d'une culture technologique. C'est le sens que nous voulons donner à la formation polyvalente, car si l'éclatement des cultures a été un fait marquant du XXe siècle, sans un sérieux coup de barre pour remettre la

---

[58] Mémoire du Conseil du patronat du Québec, cité dans Gouvernement du Québec, Les Couleurs de la Jeunesse. Noir sur Blanc, rapport des audiences publiques sur la jeunesse, Les publications du Québec, 1989, p.31.

[59] Prost, Antoine, Éloge des pédagogues, Seuil, 1985 et Points actuels, Seuil, 1990, p.56.

polyvalence à l'ordre du jour, ce phénomène s'accentuera au début du XXIe siècle. La formation collégiale devrait fournir aux élèves une formation personnelle et sociale qui leur permette de devenir des citoyennes et des citoyens autonomes et capables de sens critique à l'égard de leur environnement physique et social. Il faut que la formation soit utile socialement: utile pour gagner sa vie, mais utile surtout pour comprendre ce qui peut être fait avec sa vie.

27 **Pour la FNEEQ, le réseau collégial doit fournir aux jeunes comme aux adultes une formation large, polyvalente et de qualité qui tienne compte de toutes les dimensions de la personne (physique, psychologique, intellectuelle et sociale).**

C'est dans cette optique qu'il faut analyser la formation collégiale. Celle-ci comporte deux grands axes: celui de la formation générale et celui de la formation spécialisée, soit professionnelle, soit orientée vers des études universitaires. La même formation générale est dispensée à tous les élèves: nous avons mentionné plus haut qu'il s'agissait là d'un principe fondamental des études collégiales.

Ce principe implique qu'il existe un corpus de connaissances, d'habiletés intellectuelles et d'attitudes que, comme société, nous considérons essentiel autant à la participation responsable à une société démocratique qu'à l'épanouissement personnel de l'individu.

Quels sont les attributs d'une telle formation générale? Que doit-elle privilégier? La structure actuelle de la formation collégiale est-elle si déficiente qu'on doive la réviser de fond en comble?

4.1 La formation générale

On pourrait discuter longtemps de l'équilibre idéal entre la formation générale et la formation spécialisée. Les pressions sont fortes pour réduire la place de la formation générale; au secteur professionnel comme au secteur général, les cours de spécialisation ou de concentration sont chargés, il semble y avoir toujours davantage à apprendre.

Mais nous vivons à une époque où la formation générale prend, elle aussi, une importance telle qu'il faut considérer comme minimal l'espace qu'elle occupe dans le curriculum collégial. Une récente étude commandée par le Conseil des collèges sur divers systèmes d'éducation européens ou nord-américains confirme cette tendance à développer la formation professionnelle «en incluant ou en maintenant une composante de formation générale.»

La formation générale compte actuellement 26 et 2/3 unités[60], soit un peu moins de la moitié du total des unités de formation au secteur général, et un tiers environ du total des unités de la formation professionnelle qui, elle, nécessite trois années d'études. Augmenter l'espace de la formation générale aurait comme conséquences d'accroître la charge de travail des élèves et d'augmenter la durée des études, ce qui créerait un écart avec les sytèmes d'éducation avoisinants. Pour la FNEEQ-CSN, il n'y a pas de raisons majeures de modifier le nombre d'unités consacrées à la formation générale.

D'autre part, si on admet que la formation générale est constituée de ce bagage de connaissances et d'habiletés intellectuelles dont toutes et tous doivent disposer au sortir de leurs études ou avant de les poursuivre à l'université, si on admet que cette formation doit véritablement être partagée par toutes celles et tous ceux qui demain auront à vivre dans une société en constante évolution, alors il n'y a aucune raison pour concevoir deux formations générales différentes.

28 La FNEEQ est d'avis:

- **que le total de 26 et 2/3 unités consacrées actuellement à la formation générale doit être maintenu;**

- **que la même formation générale doit continuer à être dispensée sans distinction, aux élèves du secteur général comme à ceux du secteur professionnel.**

---

[60] Rappelons qu'une «unité» correspond à 45 heures d'activités d'apprentissage; ces heures comprennent les cours, laboratoires, travaux dirigés, stages et travaux personnels de l'élève.

- **que les objectifs et contenus de la formation générale ne doivent pas être assujettis à la spécialisation ou à la concentration, et qu'en conséquence les adaptations ne peuvent relever que d'approches pédagogiques choisies par les enseignantes et les enseignants**

Ces partis pris pédagogiques, qui constituent sans doute la plus grande originalité de l'ordre collégial, sont une richesse importante dont nous ne devons pas nous départir.

Il n'en découle pas nécessairement que les groupes-classe, en formation générale, doivent être hétérogènes, bien que cela puisse comporter des avantages non négligeables, ne serait-ce que d'assurer un contact réel entre la population étudiante du secteur général et du secteur professionnel. Ce «brassage social» qui peut avoir lieu dans les cours de formation générale est tout à fait dans l'esprit du rapport Parent et peut jouer un rôle important au niveau de l'orientation.

Il n'est pas question ici de trancher entre les cours homogènes et hétérogènes pour la formation générale. Il importe avant tout de s'assurer que les cours de formation générale ne soient pas assujettis à la formation spécialisée.

La formation générale actuelle est constituée de quatre cours de français ou d'anglais (langue et littérature), de quatre cours de philosophie ou d'humanities, de quatre cours d'éducation physique et de quatre cours complémentaires. Le nombre d'unités est de 2 pour chacun de ces cours, sauf pour éducation physique qui, avec 2 heures de cours/semaine, représente 2/3 unité.

Cette formation est actuellement remise en question. On pourrait écrire une très longue liste d'habiletés intellectuelles, d'attitudes, de savoirs qui peuvent être considérés comme essentiels dans le cadre d'une formation générale de qualité. Personne ne conteste l'importance que doit y prendre la langue, mais les thématiques à toucher sont nombreuses et on pourrait discuter à l'envi du mérite respectif et de la place de chacune.

▲ **Les cours de français et anglais (langue et littérature)**

Le piètre état de la maîtrise de la langue, à tous les niveaux d'enseignement, a fait couler beaucoup d'encre depuis plusieurs années. Ce problème n'est pas spécifique au Québec: par exemple, les universités ontariennes déplorent la même chose chez leurs élèves. Cependant, il est important de noter qu'ici, des efforts de redressement ont été entrepris un peu partout et que la situation semble timidement vouloir s'améliorer.

La maîtrise de la langue est un outil dont l'importance n'est contestée par personne. Véhicule de la pensée, la langue est au centre de presque tous les processus d'apprentissage. En cela, elle est au coeur de toute formation.

Il faut admettre cependant que l'expression «maîtrise de la langue» réfère à un processus continu qui se poursuit toute une vie: on ne maîtrise jamais complètement la langue.

Dans la mesure où la langue est la pièce maîtresse d'une formation solide, il serait naturel que toutes les disciplines contribuent activement à son amélioration et ce, à tous les niveaux d'enseignement.

Ce principe favorise qu'on fasse lire, écrire et parler les élèves le plus souvent possible, que la langue soit un outil de travail constamment utilisé dans la mesure où chaque discipline particulière peut le faire. Pour simple et largement reconnu qu'il soit, ce principe se heurte malheureusement souvent, à certaines incohérences inscrites dans le système lui-même.

Au secondaire, des enseignantes et des enseignants de disciplines qui pourraient contribuer de façon importante à la qualité de la langue (l'histoire, la géographie par exemple) voient leur marge de manoeuvre considérablement réduite par des programmes chargés qui, favorisant la mémorisation, laissent fort peu de place à d'autres initiatives. Certains de ces programmes sont découpés en objectifs spécifiques (opérationnels) tellement détaillés qu'ils imposent au personnel enseignant une recette toute faite -dont on peut remettre en question l'efficacité- qui réduit son rôle à celui

de simple exécutant. Dans d'autres disciplines, les examens ministériels obligent, à toutes fins utiles, les enseignantes et les enseignants à adopter une pédagogie particulière permettant aux élèves d'avoir de bonnes performances aux tests finaux.

Il en va de la maîtrise du français (ou de l'anglais dans les collèges anglophones) comme de tout ce qui se rapporte à la formation dite fondamentale: tout le monde reconnaît son importance cruciale, tout le monde voudrait voir toutes les disciplines y contribuer de façon efficace... mais quel espace accorde-t-on aux enseignantes et enseignants pour le faire?

Les programmes seraient-ils plus souples que cela ne suffirait sans doute pas: pour être efficace, il faudrait disposer du temps nécessaire pour interagir avec l'élève sur le plan de la langue. L'enseignante ou l'enseignant de biologie aura beau faire écrire une ou deux pages à ses élèves, où prendra-t-il ce temps d'organiser une rétroaction et un suivi constructif pour sa centaine d'élèves et ce, de manière suffisamment systématique pour que l'entreprise soit efficace?

Il en va de même pour d'autres habiletés reliées à la formation, mais distinctes de la discipline particulière enseignée. Dans notre système d'éducation, on espère trop que les élèves vont apprendre d'eux-mêmes à gérer leur apprentissage.

D'autre part, il faut considérer que pour une certaine fraction de la population, le DES est un diplôme terminal. En conséquence, il est essentiel que le DES garantisse, entre autres, une maîtrise minimale de l'utilisation de la langue, et que le collégial prenne le relais à partir de là.

Pour la FNEEQ-CSN, cette maîtrise doit être telle que le collégial n'ait pas à consacrer explicitement l'essentiel d'un cours obligatoire de français (ou d'anglais) à l'étude spécifique de la grammaire, de la syntaxe ou de l'orthographe.

En d'autres termes, l'élève qui se présente au collégial devrait avoir acquis un niveau suffisant de maîtrise de la langue pour qu'il puisse entreprendre (ou continuer) l'étude de la littérature, du théâtre, de la poésie ou du roman. Rappelons que les cours de

français sont majoritairement axés sur la littérature. En ce sens, les cours offerts sont pertinents et le nombre de huit unités apparaît comme minimal. Cette position a toujours été farouchement défendue par les enseignantes et enseignants de français du niveau collégial et elle apparaît raisonnable pour une formation qui suit 11 années d'études complétées par l'élève.

Néanmoins, cela ne signifie pas que l'enseignante ou l'enseignant de français au collégial n'interviennent pas sur des notions de base; au Cégep de Saint-Félicien, entre autres, les enseignantes et les enseignants de français ont intégré des capsules grammaticales à leur enseignement. Mais ces notions ne doivent pas être le seul objet d'un cours.

Les cours de mise à niveau et les cours d'appoint peuvent suppléer, le cas échéant, à des lacunes particulières de formation. On peut citer ici, par exemple, le cas des différents groupes d'élèves allophones dont ni le français ni l'anglais ne sont la langue maternelle. Pour ces élèves, des cours de mise à niveau ou d'appoint adaptés à leur situation particulière sont très utiles pour la poursuite de leurs études. Quant aux centres d'aide, il serait pertinent d'en mesurer les impacts sur la maîtrise de la langue.

Cependant, on ne peut passer sous silence le fait que les élèves semblent souvent rencontrer des problèmes importants de motivation. A cet égard, une expérience a été tentée dans quelques collèges : tel que recommandé par la coordination provinciale, on a jumelé un cours d'appoint avec un cours de la séquence normale, les deux cours étant dispensés par le même professeur. Outre un meilleur contact avec les élèves, la formule semble permettre à ces derniers de faire directement les liens entre les habiletés langagières de base et leur application, par exemple en littérature. Le bilan de cette expérience reste à faire.

29 La FNEEQ exige pour tous les élèves le maintien de 4 cours de français ou d'anglais (langue et littérature) et réaffirme l'importance de la littérature.

30 La FNEEQ est d'avis que toutes les disciplines doivent contribuer au développement des habiletés linguistiques et ce, à tous les ordres d'enseignement.

▲ **Les cours de philosophie et d'humanities**

L'explosion du monde des communications, évoquée en première partie, oblige aussi à se questionner sur d'autres dimensions de la formation qui, dorénavant, doit tenir compte des nouveaux rapports que nous avons à établir avec le monde de l'information.

On pourrait allonger la liste des attributs du citoyen parfait de demain. La longueur de cette liste est un problème typique relié à la redéfinition de la mission de l'école. Non seulement les conditions dans lesquelles l'école doit éduquer changent-elles, mais la formation même, qu'on lui demande de donner, prend une extension toujours plus grande l'obligeant à des choix souvent douloureux.

A la nécessité d'une saisie de l'être humain dans le temps et dans l'espace, ce qui signifie histoire et géographie, il faudrait ajouter celle de l'être humain en société, ce qui signifie sociologie, anthropologie, politique, formation au monde du travail. Et il est difficile d'éviter le monde scientifique et technologique. Une familiarisation avec les grandes questions de la science moderne, par exemple, n'est-elle pas nécessaire au citoyen qui, dans un avenir rapproché, devra se prononcer sur des questions éthiques délicates (pensons aux progrès de la génétique) ou minimalement comprendre et prendre une part active et éclairée aux luttes nouvelles pour conserver l'équilibre écologique de la planète?

Dans cette situation, le risque est grand de vouloir tout faire, et d'obtenir une formation éclatée, sans cohérence et sans structure. C'est pourquoi l'avenue la plus prometteuse est peut-être celle qui consiste à privilégier les habiletés et savoirs les plus génériques.

Le rôle de la philosophie et des humanities, plus que de tout autre champ disciplinaire, est de jeter un regard critique et global sur l'activité humaine, de développer le raisonnement logique, de s'ouvrir au monde et à la diversité des cultures, de confronter, par le biais d'auteurs, divers types d'argumentation permettant de faire la différence entre les opinions et les faits et enfin de s'interroger sur les valeurs morales et éthiques.

Les cours de philosophie et d'humanities contiennent déjà les principes de formation énoncés par le Conseil des collèges. D'ailleurs, dans toute la première partie de son rapport, ce dernier fait une description de la citoyenne et du citoyen de demain qui implique que la philosophie joue un rôle majeur dans sa formation.

> «Dans la société d'aujourd'hui, les individus sont constamment placés en situation de choix dans toutes les matières et dans tous les domaines qui façonnent leur vie. Tout en offrant aux personnes l'occasion de s'ouvrir à des valeurs individuelles et collectives leur permettant de se construire un «univers de référence» cohérent et susceptible de les guider dans leur vie personnelle, professionnelle et sociale, le système d'éducation doit aussi développer l'esprit critique, de manière à favoriser le questionnement et la distance par rapport à ce qui est établi, de manière, en somme, à permettre aux individus de faire de véritables choix et de contribuer au progrès de la société.»[61]

On comprend mal comment, avec de tels objectifs, il pourrait être possible d'envisager une diminution du nombre de cours de philosophie et d'humanities. Il ne s'agit pas ici d'acquisition de connaissances mais de formation, d'une formation essentielle à tout individu et qui ne peut être acquise en quelques dizaines d'heures. C'est un travail de longue haleine.

D'autre part, où est la pertinence de confier ce travail à d'autres disciplines, alors qu'il relève manifestement d'une approche globale de la pensée? Faut-il changer pour changer?

---

[61] Conseil des collèges, L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation, 1992, p. 67.

La philosophie et les humanities conviennent parfaitement comme cadre de développement de ce qui peut être considéré comme plus fondamental dans une formation générale large. La définition et la mise à jour des contenus doivent relever des coordinations provinciales concernées; par exemple, un travail de mise à jour des contenus a été entrepris il y a deux ans en philosophie.

Les élèves semblent souvent ne prendre conscience que tardivement de l'importance de la philosophie; il serait intéressant que le collégial mette davantage en lumière ce qu'est la philosophie, son rôle et son action.

31 La FNEEQ exige pour tous les élèves le maintien de 4 cours de philosophie ou d'humanities.

▲ **Les cours d'éducation physique**

Obligatoires depuis la création des cégeps, tout était à faire en éducation physique, surtout après que des objectifs nationaux (Rapport Beauregard) aient été abandonnés en 1976 au profit de l'autonomie des collèges.

A la suite des pressions des enseignantes et enseignants en éducation physique et d'un travail de recherche de cohérence et de mise à jour effectué par la coordination provinciale, des objectifs pédagogiques communs ont été définis et adoptés en 1988. Le 16 septembre de la même année, dans une lettre adressée aux directeurs et directrices des Services pédagogiques des collèges privés et publics, le ministre Claude Ryan affirmait que les objectifs pédagogiques de l'éducation physique étaient «jugés prioritaires et fondamentaux en regard des besoins des élèves au collégial.»

Il est difficile de croire que la conjoncture ait changé à un point tel que ces objectifs soient devenus caducs ou accessoires, voire même qu'ils prennent la place d'autres disciplines et qu'en conséquence on puisse songer à diminuer de moitié le temps qui leur est imparti.

Les cours d'éducation physique (activités de conditionnement physique, activités de gestion du stress, activités de plein air, sports individuels et collectifs) visent directement à développer chez les élèves de saines habitudes de vie, à les sensibiliser à leur corps et à la nécessité de pratiques sécuritaires et régulières d'activités physiques. Plus encore, ce sont les *seuls* cours, dans le curriculum actuel, à être centrés sur cette dimension de la personne humaine.

Que veut-on dire quand on parle de développer l'ensemble de la personne dans toutes ses dimensions? Pour la FNEEQ-CSN, ce ne sont pas là des mots creux: cet objectif doit être actualisé de manière tangible et suffisante dans le curriculum des élèves, sur une période suffisamment longue pour être efficace. Nous ne devons pas perdre de vue que ce qui est visé ici, c'est le long terme, la prise d'habitudes, - c'est à l'âge du collégial que se prennent les habitudes de vie - l'ouverture permanente à un équilibre de vie sur les plans psychologique, physique et social. Dans certains collèges où cette préoccupation est plus intégrée, on parle explicitement de département d'éducation physique et de santé.

Il faut aussi être conscient que c'est à l'âge du collégial, où les jeunes sont en quête d'autonomie et font leur choix de vie, qu'ils sont le plus réceptifs pour acquérir de saines habitudes de vie.

Dans une enquête menée au Cégep de Rosemont[62] en 1990, 79,7% des élèves interrogés se déclaraient d'accord avec l'obligation de suivre des cours d'éducation physique au collégial. En 1981, une autre enquête réalisée au Cégep de Chicoutimi révélait que 71% des répondantes et des répondants ayant terminé le cégep depuis quelques années pratiquaient, à ce moment, une activité physique apprise au cégep dans le cadre des cours d'éducation physique. Enfin, une enquête[63] plus vaste menée dans l'ensemble de la province fait ressortir que 92% de la population étudiante est satisfaite des cours d'éducation physique.

---

62 Banville, Jean-Guy, Enquête auprès des étudiantes et étudiants du collège de Rosemont sur leurs habitudes de vie et sur les cours d'éducation physique obligatoires, rapport de recherche, Collège de Rosemont, 1991.

63 Larouche, René et Lasnier, François, «Enquête auprès des élèves du réseau collégial sur l'éducation physique et certaines valeurs psychosociales», pour l'équipe de recherche CEGEP-CEEPQ, septembre 1992.

L'éducation physique est l'un des exemples de ces remises en question qui dissimulent mal une volonté de réduire les dépenses en éducation. L'aspect préventif qu'apportent ces cours au niveau de la santé est totalement ignoré lorsque prime la volonté de réduire les dépenses immédiates... ou même de générer des revenus supplémentaires de location en augmentant la disponibilité des plateaux.

32 La FNEEQ exige pour tous les élèves le maintien de 4 cours d'éducation physique.

▲ **Les cours complémentaires**

Les cours complémentaires constituent peut-être la partie de la formation générale qui a le moins bien évolué.

Ces cours devaient permettre à l'élève un rapprochement étroit avec des champs de connaissances différant de sa concentration ou de sa spécialisation. A travers eux, les élèves du secteur général devaient pouvoir faire connaissance avec le secteur technique, et vice-versa; celles et ceux de sciences humaines devaient pouvoir s'initier au domaine des sciences de la nature, les élèves de cette concentration se familiarisant, de leur côté, avec une discipline de sciences humaines ou d'arts et lettres.

Cette incursion dans d'autres domaines du savoir avait comme but d'élargir la formation d'une façon ambitieuse, à tel point qu'au départ des cours de concentration ou de spécialisation pour les uns pouvaient servir de cours complémentaires pour les autres. Cette façon de faire assurait que le niveau et les exigences des cours complémentaires soient comparables aux autres cours.

Des problèmes de pondération, entre autres, ont fait en sorte que cette exigeante conception des cours complémentaires ne se soit pas concrétisée dans la pratique. Plusieurs disciplines ont donc développé des cours spécifiquement complémentaires s'adressant uniquement à la clientèle de ces cours.

Au fil des années et des histoires locales, les cours complémentaires ont parfois été utilisés à d'autres fins que celles pour lesquelles ils avaient été conçus. Il s'est créé dans certains collèges un véritable marché des cours complémentaires, peu compatible avec des exigences élevées de formation.

Certains préalables universitaires, qu'on ne pouvait caser ailleurs, ont été offerts en cours complémentaires. Des cours de rattrapage déguisés ont été coiffés de l'étiquette «complémentaire». Ailleurs, on a pu s'en servir comme extension de la formation spécialisée, en incitant très fortement les élèves à choisir tel ou tel cours.

Toutes ces utilisations relèvent d'une interprétation assez lâche de la définition des cours complémentaires, telle que formulée dans le Règlement des études collégiales (RRPC): «les cours complémentaires sont choisis par l'élève en vue de répondre à des besoins particuliers de formation ... pour favoriser son développement personnel». Cette définition est d'ailleurs elle-même assez vague et donne lieu à de nombreuses interprétations.

Il n'est pas surprenant que ces cours aient acquis une réputation qui conditionne l'attitude des élèves à leur égard. Il est difficile de convaincre les élèves de l'importance de ces cours dans leur formation; de plus, une certaine hétérogénéité des exigences d'un cours à l'autre fait en sorte que les élèves recherchent souvent les cours les plus faciles. Afin d'éviter une distinction, en termes d'exigence et de valeur, entre les cours obligatoires et les cours complémentaires, la FNEEQ-CSN aurait tendance à resserrer la notion de formation générale en regroupant les cours obligatoires et les cours complémentaires sous une seule appellation soit: cours de formation générale. Cependant ceux-ci occuperaient, dans le curriculum des études collégiales, le même espace qu'ils occupent maintenant, soit 12 cours obligatoires et 4 cours au choix.

Les cours complémentaires représentent encore le seul pan de la formation sur lequel les élèves peuvent exercer un certain choix, bien que dans certains collèges, la gestion de l'horaire fasse en sorte que ce choix ne soit pas respecté de manière très satisfaisante.

Dans notre conception de la formation générale, l'étude de la langue et de la littérature, ainsi que de la philosophie ou humanities donne des assises nécessaires, alors que les cours au choix élargissent les horizons.

Dans cette optique, ces cours ne peuvent reprendre ni servir à compléter des types d'apprentissage qui sont faits dans la concentration ou dans la spécialisation.

Dans le cadre du règlement des études collégiales, une définition plus serrée de ce que doivent être les cours complémentaires pourrait être assortie de règles de base nationales régissant les offres de cours faites par les collèges aux élèves. Les cours complémentaires pourraient être choisis dans un nombre déterminé de champs de connaissances correspondant aux cours des différentes familles de disciplines qui sont au nombre de six:

100 - sciences ou techniques biologiques
200 - sciences ou techniques physiques
300 - sciences ou techniques humaines
400 - sciences ou techniques de l'administration
500 - arts
600 - lettres

Ainsi un élève inscrit dans le programme des sciences humaines ne pourrait prendre aucun cours complémentaire dans la famille 300 (sciences et techniques humaines). Par contre, toutes les autres familles lui seraient ouvertes, et il serait possible d'envisager des incitatifs pour que les élèves prennent des cours dans plusieurs champs différents, en fixant par exemple qu'un minimum de trois champs soient couverts.

Si nous avons pu constater qu'il a été possible même obligatoire pour les élèves du secteur professionnel d'acquérir des connaissances de base en sciences humaines, en arts, en lettres, etc., peu d'élèves du secteur général se sont familiarisés avec des cours offerts par le secteur professionnel. Ceci constituait un des objectifs du rapport Parent, et dans cet esprit, les élèves du secteur général pourraient être amenés à suivre au moins un cours complémentaire au secteur professionnel

La FNEEQ-CSN est consciente que de privilégier une telle avenue poserait à certains établissements des problèmes importants de transition avec lesquels ils devront composer en respectant les processus de consultation.

33 La FNEEQ, attendu le rôle important de cours au choix dans le cadre de la formation générale, demande de resserrer à la fois la définition et la gestion des cours complémentaires actuels et ce, au niveau national.

Pour assurer une transition harmonieuse, respectueuse du personnel, il doit être laissé aux établissements le temps et la latitude nécessaires pour entreprendre ces modifications, et ce dans le respect des processus de consultation des enseignantes et des enseignants.

4.2 Le secteur professionnel

> «Des pas importants doivent être faits dans le champ de la formation professionnelle. En les faisant, il faut être bien conscient qu'on est maintenant à l'heure d'un développement intégré [qui] requiert, en profondeur, l'adoption par tous et toutes d'une conception où s'harmonisent toutes les composantes de la formation professionnelle.»[54]

Le Québec connaît de très sévères problèmes de chômage et ce, depuis tellement longtemps qu'on a tendance à en oublier l'ampleur. L'absence d'une politique de plein-emploi au Québec se fait cruellement sentir; le taux de chômage est dramatiquement élevé, il est même structurel, dépassant depuis longtemps le seuil du tolérable, avec tous les effets secondaires que cela comporte: pauvreté, lourdeur des programmes sociaux, désabusement de la jeunesse et des sans- emploi, difficulté pour les jeunes de s'intéresser à une formation qui ne leur garantit pas un emploi.

---

[54] CSE, En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré", 1992.

Cette situation, qui a tendance à se dégrader, sert de toile de fond aux modifications profondes que connaissent les entreprises.

D'autre part, le marché de l'emploi et le domaine de la formation professionnelle des adultes sont encombrés de nombreux programmes gouvernementaux qui se juxtaposent, soumis aux incohérences, voire aux oppositions entre les divers paliers de gouvernements ou entre les divers ministères.

On impute souvent à l'école les problèmes de la main-d'oeuvre alors que les entreprises elles-mêmes ne sont pas en mesure de prévoir le développement des profils d'emploi. Cependant, il faut reconnaître que le modèle de formation professionnelle qui a été privilégié au niveau collégial, sous la responsabilité du système public, a donné jusqu'ici des résultats d'une qualité assez impressionnante.

En effet, si la formation professionnelle offerte dans les collèges n'était pas adéquate, les doléances des employeurs auraient été entendues depuis longtemps. Les taux élevés de placements (plus de 83% dans un emploi relié aux études, ou plus de 90% au total pour le secteur professionnel en 1987-1988)[65] et les commentaires des employeurs prouvent au contraire que les détentrices et détenteurs de DEC sont recherchés par l'industrie et que ces élèves y arrivent compétents: le collégial forme d'excellentes et d'excellents techniciens.

> «La formation professionnelle collégiale a dû faire sa place dans l'enseignement collégial. La qualité de la formation professionnelle est aujourd'hui un des acquis majeurs de la réforme scolaire. Les programmes sont solides et constamment mis à jour afin de suivre le développement des connaissances et d'introduire les nouveaux outils technologiques. Ceux-ci sont, d'ailleurs, élaborés en consultation avec les professeurs et le milieu de travail. Le curriculum comprend les enseignements techniques, les cours obligatoires et, dans beaucoup de programmes, des cours de sciences

---

[65] D'après les données de La relance au collégial: situation au 31 mars 1989 des diplômés de 1987-1988 de la formation générale et professionnelle, MESS 1990.

Voir aussi tableau 38, p.108 dans Les nouvelles populations étudiantes, CSE, op. cit.

> ou de sciences humaines. Il est plus équilibré que celui de l'enseignement général. Comme Raymond Laliberté le notait, l'enseignement professionnel est le seul à réaliser le projet de polyvalence.»[66]

La qualité des élèves finissants du collégial est ainsi attestée. Ce constat positif s'explique facilement à la lumière des besoins nouveaux de l'industrie. Nous avons souligné plus haut les nécessités d'adaptation et de polyvalence imposées par le nouveau monde du travail; or justement, de façon très générale, ce sont de tels impératifs qui ont guidé l'élaboration des programmes.

Deux remarques s'imposent ici. D'abord il est important de rappeler qu'il existe au Québec différentes voies de formation professionnelle; le collégial en est une, certainement de première importance, mais ce n'est pas la seule. Le niveau secondaire et l'université, au privé comme au public, dispensent aussi de la formation professionnelle: les attributs de ces formations sont forcément différents, tout comme les forces et lacunes de chaque voie. Nous nous limiterons ici à parler de l'ordre collégial.

Ensuite, le succès que nous évoquons ne signifie pas que le système ne soit pas perfectible; par exemple, il est certainement possible d'améliorer les formes de partenariat entre les entreprises et les collèges, d'encourager l'accessibilité des filles dans des domaines essentiellement fréquentés par des garçons. Mais il reste que ce succès met sérieusement en garde contre des modifications trop importantes: on ne change pas une formule gagnante.

En conséquence, l'organisation et le contenu de cette formation semblent adéquats si on les considère du point de vue des besoins qualitatifs du marché du travail. Dans cette foulée, le réseau collégial dispose de tous les atouts nécessaires pour être la pierre angulaire d'une politique intégrée de formation de la main-d'oeuvre qui soit aussi respectueuse des besoins de la main-d'oeuvre.

---

[66] Corriveau, Louise, Les cégeps une question d'avenir, op. cit.

La formation professionnelle comprend habituellement trois volets. Il y a d'abord la formation générale, dont nous avons déjà parlé. Puis une formation théorique, qui doit mettre l'accent sur les connaissances et habiletés génériques reliées à la spécialisation. La formation théorique est le lieu privilégié où l'on doit assurer la polyvalence et développer la capacité d'adaptation qui sont toutes deux reconnues comme les attributs vitaux d'une formation professionnelle de qualité. Enfin, une formation professionnelle complète doit aussi comprendre une formation pratique, qui permet à l'élève de faire connaissance avec les aspects concrets de sa future profession et d'y développer un certain savoir-faire.

Afin de renforcer les contacts entre le milieu de l'enseignement et le monde du travail, de tels stages devraient s'ajouter aux laboratoires et aux ateliers qui existent déjà dans les formations techniques.

De nombreux programmes de formation professionnelle prévoient des stages en entreprise qui mettent les élèves en contact direct avec le monde du travail. On les retrouve particulièrement dans les techniques reliées au secteur de la santé et des services sociaux (techniques de laboratoires médicaux, techniques infirmières, techniques d'éducation spécialisée, etc.).

Ces stages crédités et non rémunérés doivent permettre à l'élève d'établir des liens entre les cours et le milieu de travail, dans le respect des objectifs prévus au programme et définis par le département. Ces stages sont sous la responsabilité du personnel enseignant qui planifie la totalité de la démarche, de l'identification des objectifs à la recherche des lieux de stages et à l'évaluation des élèves. Les enseignantes et les enseignants sont aussi responsables du suivi et de l'encadrement.

Depuis deux ans, d'autres types de stages ont vu le jour soit l'alternance travail-études. Il s'agit de stages de travail d'une durée de quatre mois alternant avec des périodes de formation théorique de quatre mois, les élèves étant en formation douze mois par année.

Si à première vue, ces stages peuvent paraître alléchants - pour l'élève qui est rémunéré pendant cette période, pour l'employeur qui peut ainsi former de futur-es employé-es et diminuer les coûts reliés au recrutement et à la période d'adaptation au travail- ils posent un certain nombre de problèmes. En effet, ils ne sont pas accessibles à tous les élèves inscrits à un même programme de formation professionnelle; seuls les plus performants y ont accès et le nombre de places est limité. Cette sélection, en plus d'être inéquitable, est contradictoire avec certains objectifs poursuivis par cette formule qui vise à favoriser la poursuite des études et à diminuer le décrochage scolaire.

C'est l'employeur qui sélectionne, détermine les objectifs, fixe le contenu en fonction de ses besoins, procède à l'évaluation et décide de la rémunération. Ce sont des objectifs de production qui sont visés, non des objectifs d'apprentissage et en ce sens, ces stages prennent l'allure d'une démarche de placement.

34 **La FNEEQ, attendu l'importance des stages dans la formation professionnelle, privilégie le développement de stages d'études en milieu de travail dans les programmes de formation technique.**

35 **La FNEEQ revendique que la formule d'alternance travail-études soit considérée comme expérimentale afin de connaître son impact sur la formation, la cohérence du système d'éducation, l'organisation du travail dans les établissements d'enseignement et dans les entreprises; de plus**

- **qu'elle respecte le régime pédagogique;**
- **qu'elle fasse l'objet de budgets spécifiques pour couvrir les tâches supplémentaires qu'elle engendre;**
- **que pour toute implantation de cette formule, les enseignantes et les enseignants soient consultés (commission pédagogique, comité des relations de travail, etc.);**

- **que dans les entreprises, on s'assure de l'accord des syndicats ou des travailleuses et des travailleurs lorsqu'il n'y a pas de syndicat.**

4.3 Le secteur général

Un avantage important de notre structure scolaire, dont on oublie souvent de faire mention, réside dans le fait qu'elle constitue au secteur général un ordre d'enseignement spécifique.

Cette conception de la formation est extrêmement riche et constitue un avantage pédagogique de toute première importance. Elle repose sur la conviction qu'il existe, dans les grands champs de connaissances, une formation qu'on pourrait qualifier de «fondamentale» (dans la mesure où on accepte provisoirement de comprendre le terme en rapport avec un grand secteur de l'activité humaine).

Concrètement, cela signifie qu'il existe, par exemple en sciences de la nature, une formation à la fois large et nécessaire que peuvent partager avec profit les futurs ingénieurs comme les futures mathématiciennes, les futures chimistes comme les futurs architectes.

On peut voir là le pendant des troncs communs placés au début de la plupart des parcours universitaires, dans les systèmes où le collégial n'existe pas. Le fait que cette partie importante de la formation, qui précède la spécialisation, puisse être pensée, planifiée et organisée de manière organique par un seul ordre d'enseignement, donne à cette étape de la formation une cohérence et une solidité qu'elle ne pourrait avoir autrement. Cette conception reste prometteuse et mérite largement d'être préservée, parce qu'elle reconnaît l'utilité d'une formation axée sur ce qui est fondamental et générique dans un champ de connaissances.

Considérés sous l'angle des études supérieures, les cégeps s'inscrivent ainsi dans cette

tendance moderne qui retarde la spécialisation trop poussée, en favorisant l'acquisition d'assises solides dans le champ de connaissances auquel les élèves se destinent.

Cette conception ne doit cependant pas mésestimer l'importance d'un contact étroit des élèves avec les logiques internes de chaque discipline. Il est capital de ne pas oublier, quand on conçoit les cheminement de formation, que le développement des capacités de synthèse ne peut s'effectuer qu'une fois solidement intégrés les éléments sur lesquels l'esprit de synthèse peut s'exercer.

Des liens entre les disciplines sont certes nécessaires, mais vouloir à toute force les mettre au premier plan comporte le danger réel de s'en tenir à des généralités qui diluent les apprentissages. Cela n'exclut pas du tout les concertations entre les disciplines, comme nous le verrons dans la section suivante.

Ce qu'il importe ici de retenir, encore une fois, c'est que sur le plan de son architecture actuelle, notre système apparaît tout à fait adéquat en regard de la qualité de la formation qu'il peut générer. Il permet entre autres d'éviter de nombreuses et inutiles reprises et pertes de temps qui entravent parfois la progression optimale des élèves, dans d'autres systèmes[67].

D'autre part, les grands champs de connaissances actuellement définis au secteur général nous semblent très appropriés. Tout fractionnement de ces champs, pour s'aligner sur les champs de spécialisation universitaire, irait à l'encontre de la conception que nous venons de décrire. Une multiplication des programmes au secteur général créerait de nouvelles contraintes, particulièrement pour l'orientation des élèves, diminuant ainsi la souplesse actuelle du système.

L'autonomie de l'ordre collégial ne peut être totale en regard de l'université, mais il faut s'assurer que le réseau dispose de la marge de manoeuvre suffisante pour pouvoir assurer la cohérence de la formation dans chacun des différents programmes.

---

[67] Voir à ce sujet "Conférence de Jean Trudelle" dans Actes du colloque sur la formation scientifique, Collège Ahuntsic, mai 1991.

Il faut aussi s'assurer d'un certain équilibre entre les différents programmes. Les écarts entre le nombre d'unités et entre la charge de travail qui en découle ont pu survaloriser le programme de sciences de la nature à un point tel que les élèves eux-mêmes considèrent les autres programmes comme la voie de la facilité et de la médiocrité. Le nouveau programme de sciences humaines apporte certains correctifs, mais il est trop tôt pour constater des changements de perception.

36 La FNEEQ est d'avis que la formation au secteur général doit être axée sur les fondements des grands domaines de la pensée et conçue comme un tout organique; à cet effet:

- que le réseau collégial puisse disposer d'une relative autonomie vis-à-vis des universités;
- que le nombre actuel de programmes au secteur général ne soit pas augmenté, de manière à ce que soit évitée une spécialisation trop hâtive;
- que le contact étroit des élèves avec la logique interne de chaque discipline et les habiletés intellectuelles qui lui sont propres reste un moyen privilégié d'atteindre les objectifs de formation.

4.4 Les programmes

Les programmes déterminent la nature de la formation collégiale, tant au secteur général qu'au secteur professionnel; le Règlement sur le régime pédagogique du collégial de 1984 présente le programme comme «un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux de formation».

Cet ensemble intégré de cours est manifestement l'objet de révisions périodiques; un

document sur le perfectionnement des enseignantes et des enseignants[68] révèle que plus de 70 programmes sont actuellement visés par une révision, mais à différentes phases.

▲ **La révision des programmes**

Il importe d'affirmer dès maintenant que les opérations d'élaboration et de révision de programme doivent absolument continuer d'être faites au niveau national. Mais nous croyons que l'ensemble du processus mérite d'être réexaminé parce qu'il ne respecte pas dans sa forme actuelle des principes de base qui devraient servir de guide à toute cette démarche.

Mentionnons d'abord qu'avant d'entreprendre une révision, il devrait être normal qu'on s'assure de sa nécessité.

Par exemple, le motif souvent invoqué pour la révision en sciences de la nature était que ce programme n'existait pas, administrativement parlant. Mais au lieu d'officialiser le «programme de fait» que les enseignantes et les enseignants, les universités et la Fédération des cégeps[69] trouvaient performant, la DGEC a initié un processus de révision qui, faut-il s'en surprendre, a été pour le moins chaotique.

Dans la même veine, il n'est pas certain que tous les problèmes d'une concentration ou d'une spécialisation trouvent nécessairement leur solution dans une modification du programme; dans beaucoup de cas, des changements à la grille locale des cours ou la révision des contenus des cours existants pourraient constituer une mise à jour efficace.

---

[68] Proulx-Poirier, Lise, «Le perfectionnement des enseignantes et enseignants du secteur professionnel et collégial» dans le rapport de recherche, délégation collégiale du comité mixte de Performa, juin 1991.

[69] Fiedos, Viviane, «La révision des programmes collégiaux, si compliqué» dans Cegeorapos, novembre 1991.

Mais dans tous les cas, il est évident que la garantie de succès d'un programme révisé repose sur une adhésion minimale de celles et ceux qui y enseignent. En ce sens, les enseignantes et les enseignants doivent voir clairement et concrètement leur expertise reconnue dans les processus de révision.

Depuis le début des cégeps, les enseignantes et les enseignants se sont appliqués à réfléchir et à participer à l'élaboration des programmes d'études. Elles et ils se sont toujours intéressés à cet exercice, même s'il était parfois douloureux à cause des intérêts divergents des différentes disciplines composant un programme.

Mais, au cours des dernières années, les lourdeurs et oppositions qui ont marqué un certain nombre de ces révisions ont servi de prétexte à diminuer la place des enseignantes et des enseignants dans l'élaboration des programmes, voire à les écarter complètement des discussions.

Les coordinations provinciales de chaque discipline sont des lieux de concertation, et depuis quelque temps leurs avis sont de moins en moins entendus. Toutes les raisons semblent bonnes pour ne pas les considérer: longueur de la consultation, manque de vision globale, intérêts de la discipline placés au-dessus de ceux du programme...

Si une coordination provinciale a l'heur de soutenir une position trop éloignée de celle du ministère, elle peut se voir totalement ignorée, voire radiée et remplacée. C'est ce qui est arrivé tout récemment à la coordination de biologie; le procédé est tout à fait inacceptable.

S'il est vrai que les processus de révision, auxquels les coordinations provinciales ont été conviées, ont connu des lenteurs, on peut aussi questionner les conditions fournies à ces comités pour s'acquitter de leurs responsabilités: budgets dérisoires qui permettent au mieux deux réunions par année, peu ou pas de libérations qui permettraient de procéder à des recherches et de constituer des dossiers, des professionnel-les au Service des programmes qui travaillent une multitude de dossiers plus urgents les uns que les autres.

Les relations tendues entre la DGEC et le corps enseignant ne justifient pas qu'on fasse complètement fi de l'expertise des coordinations provinciales dans les révisions de programmes. La révision du programme de soins infirmiers, souvent citée comme l'exemple d'une réussite, témoigne de l'importance d'associer étroitement les intervenantes et les intervenants principaux aux démarches de révision.

La récente décision de la DGEC d'instaurer au secteur professionnel une nouvelle approche d'élaboration des programmes va exactement à l'encontre de ce principe.

Il s'agit d'une décision unilatérale, ce qui, en soi, est déjà significatif. Mais surtout le processus mis de l'avant exclut dans sa logique même les enseignantes et les enseignantes de la définition des paramètres principaux de la formation.

L'approche par compétences est toute entière axée sur les tâches spécifiques de travail, telles que définies par l'industrie, dans une première et déterminante étape où des «représentantes et représentants» de l'éducation (il n'est même pas nommément question d'enseignantes ou d'enseignants) ne sont présents qu'à titre d'observateurs![70]

Le processus de révision de programmes doit être beaucoup plus démocratique. Les enseignantes et les enseignants doivent avoir le temps et la place pour exprimer leurs vues et pour mettre leurs compétences à contribution.

Nous croyons que les coordinations provinciales doivent continuer à assumer les responsabilités liées à la mise à jour des contenus et objectifs généraux de chaque discipline, continuer à être des lieux de partage pédagogique qui concourent à la cohérence des enseignements dans le réseau collégial.

Mais en ce qui concerne les programmes, il serait pertinent de créer une structure nationale qui réunirait les représentantes et les représentants des disciplines constituant le programme en processus de révision. Si l'objectif recherché par la Ministre est l'intégration des cours, la concertation de celles et ceux qui les dispensent est

---

[70] DGEC, Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique, cadre technique, p.22.

incontournable.

De telles tables de concertations sont nécessaires et doivent pouvoir disposer des moyens de travailler efficacement. Les enseignantes et enseignants doivent notamment jouir de la disponibilité nécessaire pour effectuer ce travail. Mais, il reste que la révision d'un programme est une opération importante qu'on ne peut expédier en quelques mois.

D'autre part, il est également important de s'assurer que les discussions à ces tables puissent se faire sans irritants. Les coûts liés aux révisions ont leur importance. Cela est vrai pour les enseignantes et les enseignants qui participent à ces démarches avec, en filigrane, la peur de voir leur discipline perdre des postes. Mais c'est aussi vrai pour la DGEC qui, par exemple, a considérablement retardé la mise en route du nouveau programme en sciences humaines à cause des coûts supplémentaires qu'il générait.

Nous croyons qu'il est tout à fait injuste que des individus aient à assumer les frais de révisions de programmes, en voyant la continuité de leur carrière brisée et leur emploi menacé. Peut-on blâmer les enseignantes et les enseignants de se préoccuper de cette dimension des choses, lorsqu'elles et ils participent à des révisions? Il faut trouver une solution quant à l'emploi.

Ces tables de concertation nationales ne travailleront pas en vase clos. Dans l'esprit de la FNEEQ-CSN, elles feront appel de manière fréquente, voire systématique, à l'entreprise pour le secteur professionnel ou à l'université pour le secteur général.

Mais cette consultation nécessaire doit se faire dans un cadre qui agrée à toutes et tous et qui respecte les compétences des enseignantes et enseignants en matière de formation. La logique veut que l'entreprise puisse signaler ses besoins, mais c'est au milieu de l'éducation de rester le seul maître d'oeuvre en matière de programme d'enseignement. Agir autrement, c'est exposer les programmes à des pressions continuelles en faveur d'un ajustement aux besoins à court terme et à une spécialisation accrue, surtout si le processus d'élaboration le favorise.

37 **La FNEEQ, considérant que les programmes doivent être élaborés au niveau national par le biais d'un processus qui reconnaît l'expertise des enseignantes et des enseignants, qui favorise leur adhésion aux nouveaux programmes, qui empêche l'asservissement du secteur professionnel aux besoins des entreprises, et une trop grande subordination du secteur général aux universités, revendique la mise sur pied de tables nationales de concertation de programmes qui devront:**

-assurer le non-assujettissement des cours obligatoires, des cours complémentaires et des cours de services aux autres cours de la spécialisation ou de la concentration;

-respecter la structure des coordinations provinciales de disciplines;

-être composées d'une représentante ou d'un représentant par coordination provinciale concernée qui détient ses mandats de sa coordination provinciale;

-transmettre leurs recommandations aux coordinations provinciales pour consultation des enseignantes et des enseignants;

-avoir les ressources nécessaires.

▲ **La concertation interdisciplinaire**

Depuis quelques années, on reproche aux programmes, en particulier à ceux du secteur général, de ne pas avoir de «vision programme», c'est-à-dire de ne pas constituer cet «ensemble intégré de cours» dont parle le RRPC.

L'approche programme constitue pour plusieurs une solution. La FNEEQ-CSN est loin d'être opposée à la concertation entre les disciplines; il faut noter que, déjà, la concertation entre disciplines fait partie des responsabilités départementales. Souvent, le niveau de ces concertations répond aux besoins exprimés par les départements concernés. Dans d'autres cas, il faut permettre la réalisation d'initiatives que les enseignantes et les enseignants auraient envie de proposer dans le cadre d'un programme. Ces initiatives peuvent prendre une forme tout autre que la structure parallèle qu'on veut parfois plaquer sur la réalité.

L'approche programme est un concept encore mal défini qui renvoie tout autant à la gestion des programmes qu'à leur conception ou qu'à leur évaluation. Cette situation crée des ambiguités et dans ce sens les réticences à s'engager dans une telle voie sont compréhensibles. Un processus lourd et très long, des structures parallèles exigeantes, une absence de mandats clairs, des temps de libération presque inexistants, des difficultés à se réunir liées aux contraintes d'horaire, une difficulté d'assurer un suivi à cause de l'augmentation de la précarité des enseignantes et des enseignants, le risque de contrôle du travail des enseignantes et des enseignants sont autant d'éléments qui découragent les enseignantes et les enseignants à se lancer dans l'approche programme.

La plupart du temps, c'est à l'initiative de la direction des services pédagogiques que sont mises sur pied des structures d'approche programme. Ce que déplorent les enseignantes et les enseignants, c'est la prédisposition des services pédagogiques à leur imposer des solutions ou des façons de procéder; elle est encline à utiliser ces lieux de concertation pour y régler ses problèmes de gestion administrative au détriment des questions pédagogiques. Les enseignantes et les enseignants reprochent aussi à la Direction des services pédagogiques (DSP) de mettre en place des structures parallèles qui ne tiennent pas assez compte des départements et d'essayer de récupérer des ressources à même l'enveloppe salariale des enseignantes et enseignants pour mener les travaux.

38 La FNEEQ favorise la mise sur pied de tables locales de concertations interdisciplinaires quand le besoin s'en fait sentir chez les enseignantes et les enseignants ou de tout autre

mécanisme qui:

- assureraient le non-assujettissement des cours obligatoires, des cours complémentaires et des cours de services aux autres cours de la spécialisation ou de la concentration;

- respecteraient la structure départementale;

- devraient être composées de représentantes ou de représentants des disciplines ou départements qui détiennent leurs mandats des assemblées départementales;

- transmettraient les recommandations pertinentes aux départements respectifs qui achemineront, s'il y a lieu, des recommandations à la commission pédagogique;

- auraient les ressources nécessaires au-delà des ressources déjà disponibles.

4.5 La reconnaissance des études

Il est de toute première importance que le diplôme décerné à la fin des études collégiales fasse l'objet d'une reconnaissance sociale claire.

Le DEC professionnel est fort bien accueilli sur le marché du travail. Celles et ceux qui sont titulaires d'un DEC général ont accès aux universités et peuvent entrer directement en deuxième année dans la plupart des universités américaines.

Mais la question de la reconnaissance des diplômes renvoie nécessairement au fait que les cégeps sont organisés en réseau.

Le réseau offre la garantie minimale que les programmes et conditions d'études soient les mêmes pour tous les élèves du collégial. Il implique que la sanction du diplôme collégial doit être nationale, ce qui à notre avis est une caractéristique essentielle de l'ordre collégial. De plus en plus, les études collégiales ont tendance à être considérées comme une formation initiale minimale, et dans ces conditions, la responsabilité de l'Etat à l'égard de la sanction des études devrait être incontournable.

D'autre part, à l'heure où certains universitaires remettent en question l'acquisition du baccalauréat par cumul de certificats universitaires, où le ministère de l'Éducation abolit le certificat d'enseignement professionnel (CEP) et où certains pays s'interrogent sur la diplômation multiple souvent due à des réformes précipitées[71], la FNEEQ-CSN s'oppose à toute segmentation du DEC.

La multiplication de la diplômation par l'introduction d'attestations d'études diverses aurait pour effet de dévaloriser la formation et de complexifier la situation en créant plusieurs classes de techniciennes et techniciens. Il est extrêmement dangereux, à une époque où de toute évidence les incitatifs au court terme sont nombreux, d'ajouter dans notre système un encouragement à la formation courte.

Les employeurs y trouveraient certes leur compte, disposant ainsi d'une main-d'oeuvre moins qualifiée et bon marché. Mais, au rythme où évolue l'industrie, rien n'indique que cet avantage ponctuel ne serait pas rapidement effacé par la carence de compétences transférables. Dans cette hypothèse, quel sort serait réservé à l'adaptabilité des travailleuses et des travailleurs?

On a pu reprocher aux programmes professionnels menant au DEC une certaine étanchéité rendant difficile le passage d'une spécialité à une autre. Ces critiques sont étonnantes dans un système où la formation générale est la même pour toutes et tous et qu'en conséquence, elle facilite les changements d'orientation, au sein du secteur professionnel comme entre le secteur général et le secteur professionnel.

---

71 Réginald Grégoire Inc., op. cit.

Par contre, la recherche d'une réelle harmonisation entre les ordres d'enseignement apparaît nécessaire.

Entre le secondaire et le collégial, les passerelles entre les différents diplômes du secteur professionnel sont pratiquement inexistantes, même si le collégial a fait des pas dans ce dossier par l'abolition des préalables et l'introduction de cours de mise à niveau.

La situation actuelle concernant les passages d'une spécialisation à une autre, ou d'un ordre à un autre doit sans doute être améliorée; mais il est difficile de voir dans l'état actuel des choses une incitation à la segmentation du DEC.

Dans le cas particulier des adultes, la FNEEQ-CSN ne s'oppose pas à ce que des cadres plus souples soient mis en place en vue de l'obtention du DEC.

39 **La FNEEQ considère que la sanction des études au collégial est une responsabilité du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.**

40 **La FNEEQ s'oppose à la mise en place de tout nouveau type de diplôme.**

41 **La FNEEQ, compte tenu de la nécessaire harmonisation entre les études secondaires, collégiales et universitaires, demande que des passerelles entre la formation professionnelle secondaire, collégiale et universitaire soient mises en place, notamment par des cheminements qui reconnaissent la formation obtenue au secondaire à celles et ceux qui détiennent un DEP.**

4.6 La collégialité

Il n'appartient sans doute pas à une commission parlementaire d'étudier, encore moins de régler les problèmes relevant des conventions collectives. Mais de toute évidence, les enseignantes et les enseignants sont au coeur même de la mission des cégeps et il est nécessaire d'aborder ici leur rôle tout comme les conditions d'exercice de leur profession, qui ont une influence directe sur la qualité de l'enseignement dispensé. Pour saisir la réalité des cégeps et comprendre ce qui fait leur qualité, il faut connaître le travail fait par le corps enseignant tout comme les difficultés qu'il vit.

Bien sûr, d'autres catégories de personnel ont un rôle important à jouer dans la réalisation de la mission des cégeps; différents intervenants en éducation se chargeront de le souligner. Il ne sera question ici que des enseignantes et des enseignants, dont nous voulons rappeler l'apport essentiel.

Depuis le début, les enseignantes et les enseignants ont participé activement à bâtir les cégeps tels qu'ils sont aujourd'hui. Elles et ils ne se sont pas contentés de donner leurs cours, mais ont littéralement construit ce nouvel ordre d'enseignement, apportant leur contribution à tous les dossiers. Les cégeps se sont construits sous le signe de la collégialité et les enseignantes et les enseignants y ont joué un rôle actif, que ce soit à titre personnel ou comme représentantes ou représentants de leur département ou de leur syndicat.

Le principe de collégialité, qui a marqué toute l'histoire des cégeps, est maintenant sujet à des attaques répétées.

Le degré d'implication des principaux acteurs, dans les différentes instances d'un collège, peut être variable d'un cégep à l'autre, d'un département à l'autre; de la même façon, le rôle et le style de gestion adoptés par chaque direction est à même de stimuler ou de décourager les individus. Mais contrairement aux pressions qui visent à réduire l'importance du principe de collégialité, nous croyons qu'il doit être réaffirmé et mieux intégré.

Le pouvoir pris effectivement dans plusieurs collèges par l'appareil administratif va à l'encontre de ce principe.

Au niveau du conseil d'administration, la place et le rôle des enseignantes et des enseignants semblent être la cible privilégiée de la Fédération des cégeps et de l'Association des cadres des collèges du Québec. Ces deux organismes[72] souhaitent, tout en diminuant le nombre total de sièges, accorder plus d'importance aux membres provenant de l'extérieur de l'institution. Déjà à l'heure actuelle, l'utilisation abusive de l'article 12 (conflit d'intérêt) dépossède les gens de l'interne de leur capacité de vote et accorde plus de pouvoir à la partie externe.

L'information circulant au conseil d'administration provient actuellement des membres de la direction et les gens de l'externe accordent souvent leur confiance à la direction et ont tendance à adopter son point de vue. Amputer le conseil d'administration de l'apport des enseignantes et des enseignants et des autres représentantes et représentants de l'interne serait priver davantage la prise de décision d'éléments concrets inestimables. Il est clair que cela constitue une façon d'éliminer les discussions, les points de vue différents et somme toute, de privilégier les prises de décisions rapides. Mais est-ce souhaitable? Les gestionnaires ne peuvent avoir la mainmise sur le rôle social des cégeps. La nécessité de gérer les institutions d'enseignement ne doit pas faire oublier qu'elles ont d'abord une mission éducative.

Les difficultés identifiées par la Fédération des cégeps et par l'Association des cadres des collèges du Québec tournent principalement autour du fait qu'au conseil d'administration, on aborde trop souvent des questions de ressources et par ricochet, de conventions collectives. Mais vouloir séparer les questions pédagogiques des questions de conventions collectives n'est pas propre à favoriser les prises de décisions éclairées; tôt ou tard les deux questions se rejoignent.

---

[72] Fédération des cégeps, Mémoire sur la loi des cégeps, octobre 1988 et Association des cadres des collèges du Québec, "Mémoire sur la loi des cégeps", janvier 1989.

Plus proche de la réalité quotidienne des cégeps, la commission pédagogique est le lieu où, représentant leur assemblée générale, les enseignantes et les enseignants participent à l'élaboration d'avis touchant l'organisation et le développement de l'enseignement. Vouloir rendre la commission pédagogique, qui n'est que consultative après tout, facultative comme le souhaite l'Association des cadres des collèges du Québec, ou vouloir en modifier la composition comme le souhaite la Fédération des cégeps, est une autre voie d'affaiblissement de la collégialité.

La commission pédagogique doit demeurer une instance majeure dans les cégeps, celle où se développent les grandes orientations pédagogiques. Signalons à cet effet que, d'après l'étude de Michèle Berthelot[73], les enseignantes et les enseignants perçoivent en grande majorité (8 sur 10) comme positive la représentativité de la Commission pédagogique.

Même si les départements peuvent se rencontrer, se consulter sur les programmes, les orientations pédagogiques ou autres, la commission pédagogique est l'instance qui doit être officiellement consultée.

Quant au département, il a souvent été la cible de diverses critiques et d'attaques patronales visant à réduire l'autonomie professionnelle. C'est le département qui a la responsabilité immédiate de la qualité de l'enseignement; sa direction, «collégiale», assure une liberté académique importante pour la qualité de l'enseignement. Le département demeure le lieu privilégié d'identification des enseignantes et des enseignants car leur discipline est à la base de leur intérêt pour la profession.

La structure départementale est de plus en plus utilisée à des fins administratives, par exemple à des consultations sur la mise en place de politiques institutionnelles. Cette situation, jumelée à l'augmentation de la tâche, réduit le temps que les départements peuvent consacrer à leur responsabilité première, la pédagogie.

Parfois, la structure départementale est remise en question à tort par de nouvelles

---

[73] Berthelot, Michèle. Enseigner qu'en disent les profs?, CSE, 1991.

orientations comme l'approche programme. Or «l'approche programme n'exige aucunement que l'on détruise la structure d'appartenance disciplinaire qu'est le département[74]», au contraire cette dernière s'insère facilement parmi les fonctions officielles de l'assemblée départementale, les contacts et relations avec les autres départements faisant d'ailleurs explicitement partie du rôle du département dans les conventions collectives.

42 La FNEEQ est d'avis que le principe de collégialité doit être à la base d'une nécessaire revalorisation du personnel enseignant des cégeps qui, à titre d'intervenant privilégié, doit se voir accorder une véritable reconnaissance et ce, à tous les niveaux de décisions.

43 LA FNEEQ réaffirme l'importance du département, lieu de regroupement des enseignantes et des enseignants selon la discipline ou la spécificité, et exige son maintien avec ses responsabilités, son autonomie et les ressources nécessaires à sa coordination.

4.7 L'évaluation

C'est particulièrement dans des contextes de restrictions budgétaires, d'alourdissement de la tâche et de nombreux besoins non comblés que la volonté d'évaluation systématique, tant du système que du personnel, refait surface. Sans le dire explicitement, tout se passe comme si certaines personnes voulaient que seuls les collèges, et particulièrement la pédagogie, donc les enseignantes et les enseignants, portent le poids des problèmes sociaux et économiques qui convergent dans les classes; tout se passe comme si l'expertise des enseignantes et des enseignants était contestée.

Les discours sur l'évaluation laissent croire qu'aucun mécanisme de régulation n'existe dans les cégeps: comme si la ministre responsable n'avait aucun moyen de contrôler la valeur des diplômes, comme si les administrations n'avaient aucun pouvoir de gérance, comme si les enseignantes et les enseignants ne procédaient pas à une évaluation de

---

[74] CSE, La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur, 1990, p.13.

leur enseignement.

Pourtant la ministre est responsable de déterminer la valeur des diplômes: les programmes sont de sa responsabilité. Elle délègue une partie de son pouvoir aux collèges qui ont la responsabilité de lui rendre des comptes. Entre autres, ils doivent lui transmettre la liste des récipiendaires de diplôme en s'assurant que chaque élève a bien réussi les cours qui composent le programme inscrit au diplôme réclamé. Pour leur part, les enseignantes et les enseignants doivent attester de la réussite des cours.

Cette dernière responsabilité est assumée dans un collectif de travail: le département. Les activités départementales sont multiples. Elles vont de la définition des objectifs, de l'application des méthodes pédagogiques et de l'élaboration des méthodes d'évaluation de chacun des cours à l'acheminent de recommandations aux instances appropriées du collège, c'est-à-dire l'administration, la Commission pédagogique et le comité de perfectionnement. De plus, la coordonnatrice ou le coordonnateur, membre de l'équipe de travail doit assurer la dispensation des cours, la mise en place d'un comité de recours pour la révision des notes finales des élèves, s'il y a contestation et enfin l'élaboration d'un plan de travail annuel et d'un rapport annuel des activités du département.

De plus, depuis juillet 1985, chaque collège est tenu d'adopter et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages étudiants, les P.I.E.A.. Ces politiques institutionnelles permettent «aux établissements de garantir auprès du Ministre la qualité de l'évaluation des apprentissages pour lesquels il reconnaît des unités inscrites au Bulletin d'études collégiales (BEC) et décerne diplômes et certificats»[75]. Tous les cégeps, sauf un, disposent d'une politique d'évaluation des apprentissages.

Voilà pour les mécanismes de régulation existants.

---

[75] Conseil des collèges, «La mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages», Rapport annuel 1988-1989, p.63.

En conséquence, lorsque la ministre affirme qu'elle ne peut attester de la valeur du diplôme, le fait-elle parce qu'elle ne veut plus de cette responsabilité ou indique-t-elle un manque de confiance envers les institutions et le personnel qui ont la charge de lui rendre des comptes?

La mise en place d'un organisme externe d'évaluation ou même d'examens nationaux n'évitera pas le questionnement de la responsabilité de la qualité de l'enseignement. Qui assurera la crédibilité et l'expertise de cet organisme? Qui sera responsable de l'élaboration des examens nationaux? Quels seront les impacts de chacun de ces choix sur le fonctionnement quotidien dans les institutions, c'est à dire sur l'enseignement, sur la pédagogie? Quels seront les coûts de tels choix?

Avant de prendre une décision sur ce sujet, la FNEEQ-CSN réclame une étude d'impacts sérieuse. Il est illusoire de croire que nous pourrons débattre de ce sujet en commission parlementaire. Le débat risque de rester superficiel et teinté de préjugés; des décisions trop hâtives peuvent entraîner des conséquences négatives dont l'ampleur surprendrait.

Quant à l'évaluation du personnel, la FNEEQ-CSN n'a jamais caché ses positions. Notre position de fond est que l'amélioration de la qualité de l'éducation ne passe certainement pas par le contrôle et l'encadrement systématique du personnel enseignant: en d'autres termes, un système d'évaluation serait coûteux, inutile et à long terme source d'effets néfastes sur le climat de travail. Les mécanismes actuels de régulation sont suffisants à beaucoup d'égards et s'il y a des choses à améliorer dans le régime actuel, elles sont d'un tout autre ordre que la mise sur pied d'un système de contrôle du personnel enseignant. Pour nous, la prévention doit être privilégiée; c'est la seule approche qui favorise le développement de pratiques pédagogiques dynamiques à l'intérieur des départements. Ces pratiques doivent s'appuyer sur certains principes: la diversité des pratiques pédagogiques et évaluatives, la liberté académique et l'autonomie professionnelle, la non-utilisation de sanction et l'équité entre les membres du département dans les débats pédagogiques. Tous ces éléments favorisent les expériences qui ne peuvent qu'améliorer la qualité de l'enseignement. En ce sens, l'évaluation est plus que la passation d'un questionnaire ou que la détermination d'une

cote.

Les départements ont actuellement la charge d'accueillir et d'assurer une assistance professionnelle aux nouvelles et aux nouveaux venus; certains ont des pratiques intéressantes à cet égard et en général ils s'acquittent fort bien de cette tâche. De plus, des politiques de règlement des litiges entre le personnel enseignant et les étudiantes et les étudiants ont été élaborées. La FNEEQ-CSN a entrepris de colliger ces pratiques afin d'élaborer une politique type d'assistance professionnelle incluant des mesures de règlement des problèmes et des litiges pédagogiques.

Comme dans toutes les autres professions, des enseignantes et des enseignants, quel que soit leur statut, peuvent connaître des problèmes qui nuisent à la qualité des services. Il ne s'agit pas d'ignorer ces problèmes; mais nous croyons qu'il importe bien davantage de travailler à leur trouver une solution adéquate, plutôt que d'investir de l'énergie dans un lourd système de repérage qui ne viendrait, la plupart du temps, que confirmer une réalité connue et dévaloriser le travail de la majorité. Les politiques d'aide aux salariés et des mécanismes de prévention de l'épuisement professionnel constituent des solutions intéressantes.

44 **La FNEEQ questionne la pertinence de la mise en place d'examens nationaux ou d'un organisme externe d'évaluation, s'inquiète des impacts sur le développement de l'enseignement collégial et réclame au préalable une étude sérieuse.**

45 **La FNEEQ:**

- **est d'avis que le développement de pratiques pédagogiques dynamiques repose sur le respect de la liberté académique et de l'autonomie professionnelle, ainsi que sur l'équité entre les enseignantes et les enseignants.**
- **considère qu'une approche préventive est de loin préférable à l'instauration de mécanismes systématiques d'évaluation et demande en conséquence la mise en place de politiques d'aide aux salarié-es et de mécanismes de prévention de l'épuisement professionnel.**

4.8 La tâche

Au cours des dix dernières années, plusieurs recherches ont fait connaître la situation des enseignantes et les enseignants de cégep[76]. Les élèves déclarent souvent à qui veut les entendre (plusieurs sondages le relatent[77]) qu'ils sont satisfaits de l'enseignement dispensé. Toutes les personnes qui ont touché de près ou de loin à la réalité des cégeps n'osent plus répéter les inepties qui ont circulé, du genre «les profs de cégeps ont trois mois de vacances et ne travaillent que 15-20 heures par semaine.»

La réalité, c'est que les enseignantes et les enseignants de cégeps consacrent souvent plus de 40 heures par semaine à leurs diverses tâches, que plusieurs vivent difficilement le stress de ne pouvoir accomplir tout ce qui serait nécessaire, qu'elles et qu'ils consacrent de plus en plus de temps au perfectionnement, à la mise à jour, aux tâches connexes.

La réalité, c'est que le personnel enseignant est essoufflé et qu'on tarde à le reconnaître.

Comme nous l'avons montré dans les pages précédentes, la tâche ne se limite pas à dispenser des cours. Diverses activités professionnelles occupent une part importante de la tâche: participation à des réunions, rencontres professionnelles avec des collègues, suivi de tâches d'ordre administratif, etc.

Ce n'est pas la nature du travail qui est en cause: les enseignantes et les enseignants aiment leur travail. D'après une enquête menée par le Conseil supérieur de l'éducation, en règle générale, «plus de 9 enseignants sur dix ont exprimé leur satisfaction quant à leur tâche: 64,4% sont satisfaits, 31,4% sont très satisfaits[78]».

---

[76] Voir en particulier les travaux de Michèle Berthelot, Réginald Grégoire Inc. et Le rapport final du comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et des enseignants de cégep, Comité conjoint FNEEQ, DGEC et Fédération des cégeps, juin 1988.

[77] Voir par exemple CSE, Les nouvelles populations étudiantes, op. cit., p.119.

[78] Berthelot, Michèle, Enseigner, qu'en disent les profs?, CSE, novembre 1991.

Mais l'ensemble des activités qui composent la tâche, joint aux besoins plus importants de soutien des élèves, rend plus difficile, voire épuisant, d'arriver à tout faire de manière satisfaisante.

Lors du décret de 1982, les ressources pour l'enseignement collégial ont été diminuées de l'ordre de 12%. Cette diminution des ressources a entraîné un alourdissement important de la charge de travail des enseignantes et des enseignants.

Le rapport sur la tâche de 1988 conclut que, concrètement, les enseignantes et les enseignants ont parfois plus d'heures de prestation, plus de cours différents à préparer et plus d'élèves à rencontrer, dans un contexte de plus grande hétérogénéité des clientèles[79].

Cela n'est pas sans conséquence, d'abord sur une pratique qui s'uniformise autour du cours magistral, puis sur la qualité et la quantité des évaluations[80].

Depuis la négociation de 1989-1990, des enseignantes et des enseignants ont été ajoutés dans le réseau. De plus, le nouveau mode de calcul prévoit l'ajout de ressources chaque fois qu'il y a augmentation de cours, création de nouveaux programmes et développement du réseau.

Dans les faits, ceci ne signifie pas une diminution de la tâche pour l'ensemble du corps professoral, mais une garantie qu'il ne peut plus y avoir d'augmentations sournoises de la tâche comme c'était le cas auparavant quand l'ensemble des enseignantes et des enseignants du réseau absorbaient les nouvelles réalités.

Néanmoins, malgré l'ajout de ces ressources, la tâche demeure lourde. Dans son rapport annuel de 1990-1991, le Conseil supérieur de l'éducation mentionne que « C'est près de la moitié du personnel enseignant qui affirme son insatisfaction à l'égard de la

---

[79] Comité de la situation de la tâche, voir note 76.

[80] FNEEQ, "Enseigner dans quelle condition" dans Info-FNEEQ, vol 4, no 3, février 1986.

charge d'enseignement»[81]. Les facteurs d'alourdissement de la tâche, identifiés dans le rapport du comité d'étude sur la situation de la tâche, sont encore d'actualité comme nous l'avons déjà indiqué dans ce mémoire.

Le plus souvent, ce sont les activités pour lesquelles le personnel enseignant montre un intérêt professionnel marqué qui souffrent les premières de cette situation. Plusieurs activités susceptibles de permettre une diversification de la tâche suscitent l'intérêt de 80% des enseignantes et des enseignants[82], telle la conception et l'expérimentation de méthodes et matériel pédagogique, la participation à des projets de recherche, l'encadrement d'élèves en difficulté et l'intégration du personnel enseignant, débutant dans l'équipe départementale; peu d'enseignantes et d'enseignants peuvent cependant y consacrer un partie significative de leur temps.

La diversification de la tâche pose un problème de ressources et c'est directement aux fonctions connexes que nous faisons référence: jusqu'à présent, la volonté patronale a été de les introduire en puisant leur financement à même les ressources consacrées à l'enseignement alors que ces ressources sont déjà insuffisantes. Dans ce contexte, la FNEEQ-CSN s'est toujours opposée à une diversification de la tâche sur la base de l'alourdissement de celle-ci et de la rareté des ressources. Dans son rapport annuel, le Conseil supérieur de l'éducation exprime très bien cette situation à l'effet que les enseignantes et les enseignants souhaitent une plus grande diversité des tâches et des fonctions, mais il ajoute: «En revanche, on peut penser que toute proposition de diversification de la tâche ne sera bien accueillie que dans la mesure où elle ne contribuera pas à accroître une tâche déjà considérée comme lourde[83]».

---

[81] CSE. Rapport annuel 1990-1991 sur l'État et les besoins de l'éducation. La profession enseignante vers un renouvellement du contrat social, octobre 1991.

[82] Ibid., pp.40 & 129.

[83] CSE. Rapport annuel 1990-1991, op. cit., p.29.

4.9 Le perfectionnement et le ressourcement

A l'heure où on assiste à des modifications de programmes et à un éclatement des connaissances, les besoins de mise à jour et de perfectionnement à court ou à long terme se font durement sentir et, la plupart du temps, c'est en sus de sa tâche que l'enseignante ou l'enseignant doivent parfaire leur formation.

Même si les enseignantes et les enseignants de cégeps ont une formation adéquate (en 1983-1984, 79.5% des enseignantes et des enseignants du secteur général et 52.7% de celles et ceux du secteur professionnel détenaient au moins un diplôme de premier cycle universitaire et en 1985-1986, 59% des enseignantes et des enseignants du secteur régulier avaient 18 années de scolarité et plus), une mise à jour périodique est de plus en plus indispensable soit dans sa discipline, soit en pédagogie ou même dans l'entreprise. La formation professionnelle continue devient une exigence du monde moderne, y compris pour les enseignantes et les enseignants.

Dans le contexte des changements de programmes et des changements technologiques, le manque de ressources affectées au perfectionnement, pierre angulaire de la qualité de l'enseignement, frôle l'inconscience politique. Le manque de temps pour se perfectionner et le manque de financement sont les deux sources principales de mécontentement. Les montants disponibles, d'après la convention collective, pour le perfectionnement des enseignantes et des enseignants, représentent environ 0,7% de la masse salariale. Lors de la convention de 1989-1990, les montants de perfectionnement sont passés de 137 à 150 dollars par année, par personne, et de 21 à 35 dollars pour un fonds provincial destiné aux enseignantes et aux enseignants des collèges éloignés des centres universitaires. Cette somme de perfectionnement, bien qu'un peu plus élevée pour les régions éloignées, est la même depuis 1990 alors que les frais de transport et de scolarité n'ont cessé d'augmenter. Un cours de 45 heures de baccalauréat coûte en moyenne 160 dollars, soit plus du double de ce qu'il coûtait à cette période. Globalement, si on tient compte des coûts, les montants alloués au perfectionnement sont moindres qu'en 1989.

Une étude faite par M. La Rue et M. Whyte pour le compte du Conseil des collèges

sur le perfectionnement de l'enseignement professionnel des cégeps, constate que nous sommes bien loin des investissements faits par plusieurs grandes entreprises ou même de certains collèges albertains qui y consacrent jusqu'à 5% de la masse salariale. Dans ces conditions, pour faire correctement leur travail, plusieurs enseignantes et enseignants paient eux-mêmes une forte proportion des coûts, en moyenne 405$, et même jusqu'à 1625$. A ces problèmes s'ajoutent la difficulté de perfectionnement pour les régions éloignées des centres universitaires, la difficulté d'accès au perfectionnement pour les précaires, en majorité des femmes, la non-reconnaissance pour fins de scolarité du perfectionnement non crédité, surtout pour le secteur professionnel, etc.

Parmi les solutions suggérées par les enseignantes et les enseignants, l'intégration du perfectionnement à leur tâche est celle qui est privilégiée. De plus, la revendication de l'année sabbatique vaudrait d'être examinée. Par exemple, dans la convention collective du SPUQ (Syndicat des professeur-e-s de l'Université du Québec), 9% du nombre de postes est réservé annuellement aux années sabbatiques. Chaque professeur-e peut, en présentant un projet, avoir droit à ce congé tous les six ans. Le salaire peut varier de 85% (fourni par l'employeur) à 120% (salaire + subventions) du salaire annuel. En plus, les frais de scolarité, de déplacement, etc., sont couverts par l'employeur. Cette revendication rejoindrait celle faite par la CSN pour l'ensemble des travailleuses et travailleurs: le congé-éducation. Depuis la Commission Jean (1981), la FNEEQ-CSN réclame que 2% du budget soit consacré au perfectionnement et que le congé-éducation soit mis en place. Sauf pour quelques cas de recyclages accessibles aux enseignantes et aux enseignants mis en disponibilité (MED), les enseignantes et les enseignants sont encore loin de connaître le congé-éducation.

Seul le perfectionnement universitaire est reconnu, c'est-à-dire crédité. Cependant, un grand nombre d'activités de perfectionnement ne sont pas reconnues. Les stages, par exemple, que ce soit pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ou ceux d'éducation physique. Or seul le perfectionnement crédité est comptabilisé aux fins de l'avancement salarial, ce qui crée des iniquités. Toute activité de formation devrait être reconnue par des maisons d'enseignement.

Toutes ces revendications pour améliorer le perfectionnement continuent d'être fort pertinentes dans le contexte actuel d'évolution rapide des connaissances. De plus, le perfectionnement occupe une place de plus en plus importante dans les nouvelles théories du développement organisationnel.

De plus, dans le cadre de la mise sur pied de programmes modernes de gestion basés sur la reconnaissance des ressources humaines comme principale richesse de l'établissement ou de l'entreprise, le perfectionnement devient un outil que les administrations comptent mettre au service des objectifs de l'organisation; il devient un moyen de gérer l'investissement dans les ressources humaines.

L'an dernier, le Conseil des collèges et le comité mixte Performa[64] préconisaient l'élaboration d'une politique-cadre de perfectionnement des enseignantes et des enseignants du collégial par le MESS, en collaboration avec les collèges et dont les orientations à privilégier seraient en lien avec une perspective de développement organisationnel.

Cette orientation du perfectionnement risque de voir les objectifs de développement personnel, tant sur le plan disciplinaire que pédagogique, relégués au second plan, détournés ou même bloqués.

Pour la FNEEQ-CSN, les enseignantes et les enseignants sont directement concernés par le perfectionnement et en ce sens, il leur appartient, dans le cadre du comité de perfectionnement, de déterminer leurs besoins, leurs orientations, leur politique et la gestion des budgets de l'ensemble du perfectionnement.

46 **La FNEEQ, compte tenu du contexte d'évolution rapide des connaissances et de l'état des ressources consenties au perfectionnement, revendique que les ressources de perfectionnement soient augmentées au minimum jusqu'à 2% de la masse salariale et**

---

[64] Proulx-Poirier, Lise, «Le perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur professionnel et collégial», rapport de recherche, délégation collégiale du comité mixte de Performa, juin 1991.

que le perfectionnement lié au développement organisationnel, aux changements technologiques ou de contenus de programmes fasse l'objet de budgets spécifiques et soit, dans la mesure du possible, effectué sur le temps du travail.

47 **La FNEEQ réclame des études afin de trouver une formule de reconnaissance par les établissements d'enseignement universitaire des activités de formation non créditées des enseignantes et des enseignants.**

L'enseignante et l'enseignant qui exerce sa profession depuis plus de quinze ans sent souvent le besoin d'un changement ou d'un ressourcement. Il en résulte un attrait grandissant pour les activités de recherche, les stages en entreprise, les services à la communauté ou pour la coopération internationale.

La recherche qui s'intéresse à des domaines qui sont spécifiques au niveau collégial (recherche pédagogique, recherche portant sur des spécialités ou des technologies propres au collégial) et ayant des retombées directes sur l'enseignement devraient figurer en tête dans les priorités de recherche. Par exemple, une façon de faciliter l'accès des enseignantes et des enseignants du collégial à la recherche serait de bonifier les programmes existants.

48 **La FNEEQ réclame, concernant l'accès à la recherche pour les enseignantes et les enseignants du collégial, la réévaluation des champs admissibles, la bonification des programmes existants, une meilleure information sur les programmes disponibles et une accessibilité large.**

D'un cégep à l'autre, la notion de services à la collectivité prend différentes formes: services de formation sur mesure, location d'espace et d'équipements, services d'animation et de formation auprès des entreprises, etc. La majorité des cégeps ont

donc une nette préférence pour une vision «entrepreneuriale» des services à la collectivité. Bien que cette tendance soit défendable du point de vue de la rentabilité, elle exclut généralement toute une gamme de projets qui pourraient s'établir conjointement avec d'autres institutions gouvernementales (CSS, CLSC, etc.) ou d'autres groupes culturellement ou économiquement défavorisés (groupes populaires d'éducation, coopératives, groupes de personnes agées, etc.). Il est temps que les cégeps élargissent leur vision des services à la collectivité. Des programmes de prêt ou d'échange de personnel qui permettraient, d'une part un enrichissement incontestable et un ressourcement pour les enseignantes et les enseignants des cégeps, et d'autre part une accessibilité plus grande de l'ensemble de la collectivité aux expertises des cégeps, pourraient être envisagés.

Bien qu'il soit difficile d'obtenir un portrait clair de l'étendue de l'implication des cégeps en coopération internationale, il est pourtant facile de constater que de plus en plus de cégeps s'y intéressent. Par les activités de coopération internationale, les cégeps élargissent leur rayonnement et offrent à leur personnel de nouvelles possibilités de ressourcement et de perfectionnement. Il faut toutefois reconnaître que la majorité des projets de coopération internationale sont bien éloignés de la mission originale des cégeps et que leurs retombées sont difficilement réinvestissables dans l'enseignement.

Face à la prolifération croissante de projets en recherche, en services à la collectivité et en coopération internationale, il est regrettable qu'il n'existe aucune orientation globale. Il en résulte que ces projets sont trop souvent établis à partir d'intérêts individuels, excluant toute concertation départementale ou institutionnelle. Ces activités devraient davantage être examinées sous l'angle du ressourcement et du perfectionnement que sous l'angle de l'élargissement de la mission des collèges. Dans cette optique, toutes ces activités complémentaires viendraient enrichir la mission exclusive du niveau collégial: l'enseignement.

4.10 L'état des effectifs

▲ **La précarisation dans l'enseignement**

L'attrait et, surtout, le développement d'une carrière dans l'enseignement ne sont pas conciliables avec les conditions de précarité qui prévalent depuis quelques années dans les institutions scolaires. En 1986, après un an de travail, la FNEEQ-CSN produisait une analyse et une description de la tendance à la précarisation dans l'ensemble du marché du travail comme dans l'enseignement. Depuis ce temps, cette tendance s'est renforcée à un tel point que des groupes, les jeunes et les femmes en particulier, se trouvent complètement en marge de cette société et que les services publics disponibles s'en trouvent affectés.

Les enseignantes et les enseignants précaires vivent dans l'incertitude, hésitent de manière bien compréhensible à engager leurs énergies, à long terme, dans un collège qu'il quitteront vraisemblablement l'année suivante. De plus, elles et ils n'ont souvent pas la même tâche, le même poids dans l'organisation du travail, la même autonomie professionnelle que les enseignantes et les enseignants permanents. Or actuellement, les effectifs précaires comptent pour environ 35% de l'ensemble du corps enseignant au régulier et pour environ 50% si on considère l'ensemble des secteurs (chiffres 90-91 d'après le fichier SPOC).

Depuis les décrets de 1982, au secteur régulier, même la sécurité d'emploi des permanentes et des permanents est la cible des attaques de la partie patronale. En effet, la protection salariale des enseignantes et des enseignants mis en disponibilité est passée de 100% à 80% du salaire, et leur mobilité territoriale a été acrrue par l'introduction des secteurs.

Il est inadmissible que plusieurs enseignantes et enseignants se retrouvent depuis 5, 10 ou même 15 ans dans des conditions inférieures d'exercice de la profession. Si la situation est déplorable au secteur régulier, elle l'est bien davantage au secteur de l'éducation aux adultes, mais surtout en formation sur mesure. Payés à la leçon, c'est

à dire seulement pour les heures de classe, les enseignantes et les enseignants à l'éducation des adultes n'ont droit ni aux congés de maladie ni au régime de retraite et aux assurances, ne sont pas intégrés à la structure départementale et n'ont pas accès au perfectionnement.

Avec une sécurité d'emploi minimale, ces enseignantes et ces enseignants ne peuvent participer au développement et à la continuité de la formation dispensée. Sans garantie d'avenir, elles et ils sont souvent vulnérables aux critiques des responsables de services qui, bien souvent, ne se gênent pas pour brimer leur autonomie professionnelle et leur imposer dans certains collèges diverses formes de contrôles tout à fait arbitraires. La situation de ces nouvelles enseignantes et de ces nouveaux enseignants en formation sur mesure, que l'on nomme dorénavant formatrices et formateurs pour éviter l'application de la convention collective, se retrouvent dans des conditions de travail encore plus déplorables. Le cégep exige les mêmes compétences et le même rendement de ces enseignantes et enseignants précaires, sans leur offrir des conditions de travail équivalentes. L'injustice est trop criante, le problème risque de devenir insurmontable.

49 La FNEEQ exige l'amélioration des conditions d'accès à la permanence et l'amélioration des conditions d'exercice de la profession pour les enseignantes et les enseignants à statut précaire.

▲ **L'accès à l'égalité**

Alors que les rapports hommes-femmes se modifient considérablement dans la société québécoise, on demande à l'école, à juste titre, de promouvoir des rapports égalitaires entre les femmes et les hommes. Effectivement, les enseignantes n'ont pas seulement des connaissances à transmettre, mais aussi une image. Or, malgré quelques percées dans certaines disciplines, on retrouve encore les femmes dans des secteurs traditionnellement féminins alors que dans d'autres secteurs elles demeurent minoritaires. Tant que cette situation ne sera pas redressée par des mesures énergiques, les élèves se retrouveront devant un corps professoral qui ne correspond pas à la réalité

nouvelle du marché du travail, d'où le danger du manque de stimulation pour les étudiantes qui entreprennent des études en vue d'une carrière dans une discipline non traditionnelle.

Depuis plusieurs années, la FNEEQ-CSN revendique l'accès à l'égalité dans l'emploi et dans les études. Un travail important a été réalisé au cours des dernières années. Dix collèges du réseau, dont sept syndicats affiliés à la FNEEQ-CSN, ont obtenu des projets pilotes depuis 1987. Tous ces collèges ont adopté des politiques et des plans d'action qui ont pour but, d'une part d'améliorer la représentation féminine dans tous les corps d'emploi où les femmes sont minoritaires, et d'autre part de modifier les politiques et les coutumes qui pourraient être teintées de sexisme.

Alors que la proportion d'enseignantes dans les cégeps se maintient autour des 37%, le MESS coupe son soutien financier pour l'implantation des programmes d'accès à l'égalité. Les mesures adoptées pour hausser le nombre de femmes dans le corps enseignant des cégeps restent trop timides; la discrimination systémique est dure à déloger. Pourtant, le 20 février 1987, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, en lançant officiellement les projets pilotes, déclarait:

> «Notre système scolaire, dont la mission est la recherche de l'équité sociale et l'accessibilité au savoir et à la compétence, se doit de tenir compte de l'évolution du rôle des femmes et des hommes dans notre société. Nos institutions sont un milieu de vie où les filles et les garçons font l'apprentissage des rôles sociaux. C'est aussi le modèle d'organisation du travail que nos jeunes voient de plus près, celui sur lequel elles et ils risquent de modeler leurs choix de carrière. Nos établissements d'enseignement se doivent, en conséquence, de constituer un milieu exemplaire en ce qui a trait à l'égalité des sexes.»

Peu de collèges possèdent les ressources financières suffisantes et pourtant nécessaires pour soutenir les premières phases d'implantation de la politique d'accès à l'égalité et du plan d'action qui la concrétise. Il serait dommage que la dépense d'énergie qui a été nécessaire pour l'analyse de la situation soit gaspillée, alors que l'on serait à même d'en voir enfin le résultat.

A ce chapitre, le résultat des orientations et des actions gouvernementales a déçu les membres de la FNEEQ-CSN. La pratique montre que la bonne volonté de chaque collège, le volontariat institutionnel ne constitue pas le meilleur moyen pour que le cégep devienne un «milieu exemplaire en ce qui a trait à l'égalité des sexes».

Pour hausser le nombre de femmes dans les cégeps de façon significative et faciliter leur persévérance dans ce milieu, la FNEEQ-CSN est convaincue qu'une volonté politique est indispensable. Des programmes d'accès à l'égalité doivent être implantés et la FNEEQ-CSN poursuivra ses efforts à tous les niveaux. Par exemple, de nombreux syndicats affiliés ont participé à l'élaboration de politiques contre le harcèlement sexuel, un volet important des programmes d'accès à l'égalité. Au moment où on parle de plus en plus de renouvellement du personnel, la situation est propice à la correction de la discrimination qui a été faite aux femmes, par l'entrée d'un plus grand nombre de femmes dans le réseau et par la mise en place de mesures de soutien nécessaires tant pour les enseignantes que pour les étudiantes qui s'inscrivent dans les programmes non traditionnels. Nous ne voulons pas rater le train.

50 **La FNEEQ exige que le gouvernement fasse montre d'une volonté politique dans le dossier de l'accès à l'égalité pour les enseignantes. En ce sens, que des mesures concrètes d'accès à l'égalité pour les enseignantes soient élaborées nationalement.**

▲ Le vieillissement

Bien qu'il faille planifier le recrutement du futur personnel enseignant, il importe de considérer toutefois que les enseignantes et les enseignants, arrivés au mitan de leur vie et de leur carrière, constituent une richesse inestimable pour le développement des collèges. Au colloque CSN sur l'avenir des cégeps, la FNEEQ-CSN abordait le vieillissement dans cette optique.

Le Conseil supérieur de l'éducation constatait aussi la richesse que constitue le personnel plus âgé dans son étude publiée en 1985.[85] Les recherches consultées pour son étude de la relation âge-travail amenaient le Conseil à conclure que la motivation au travail n'est pas liée à l'âge, elle aurait même tendance à augmenter avec celui-ci; que l'absentéisme est à peu près équivalent chez les personnes aînées (un peu plus longtemps) que chez les jeunes (plus souvent), que les personnes aînées ne sont pas plus amères ou désabusées et enfin qu'il n'y a aucune relation entre l'âge et la capacité d'apprendre; le maintien et l'augmentation des capacités intellectuelles se font par l'exercice et l'entraînement.

Actuellement, les directions des cégeps qui s'inquiètent du vieillissement des personnels devraient davantage s'inquiéter de l'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants.

La présence d'un nombre élevé d'enseignantes et d'enseignants approchant de l'âge de la retraite pose clairement le problème d'un renouvellement harmonieux des effectifs. Pour la FNEEQ-CSN, le réseau collégial aurait tout avantage à se pencher sérieusement sur les conditions d'accès à la retraite. Celles-ci devraient offrir aux enseignantes et aux enseignants d'expérience des formules souples permettant à celles et ceux qui le désirent de quitter graduellement leur collège, tout en continuant de faire partager leur expérience.

Offrir de meilleures conditions de retraite est une marque concrète de considération pour celles et ceux qui ont consacré leur vie à l'enseignement; c'est aussi une manière rationnelle de faciliter l'arrivée des jeunes dans l'enseignement collégial et d'améliorer l'attrait de la profession enseignante.

51 La FNEEQ revendique que les conditions de la retraite soient améliorées, entre autres, par l'introduction de mécanismes de retraite graduelle.

---

[85] CSE, Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement, 1985.

4.11 Les relations de travail

Au moment où, dans toutes les entreprises, les ressources humaines sont maintenant considérées comme le rouage de base du développement, alors que toutes les nouvelles théories d'organisation du travail s'accordent à mettre l'accent sur une responsabilité accrue du personnel, il est évident que l'implication des enseignantes et des enseignants est une condition nécessaire pour assurer la vitalité des cégeps.

Or en éducation, on assiste depuis quelques années à une tendance inverse qui tend à écarter de plus en plus les enseignantes et les enseignants des lieux de décisions. Alors que l'appareil administratif se gonfle et tente de s'approprier davantage de prérogatives, le rôle et les pouvoirs des enseignantes et des enseignants portent les marques d'une érosion active.

Au niveau national, la Fédération des cégeps essaie d'augmenter l'autonomie des cégeps et de rapatrier plus de pouvoirs, s'appuyant faussement sur la rigidité des conventions collectives.

Pourtant, les syndicats ont souvent été à l'avant-garde quand il s'agit de défendre la qualité des services aux élèves. Cet apport des syndicats a déjà été reconnu par le ministère qui convenait en 1978 que «certains progrès n'auraient pas été réalisés ou auraient été retardés sans l'intervention syndicale.»[86]

Vouloir opposer syndicalisme et pédagogie, c'est nier l évidence de l'impact direct des conditions d'exercice de la profession enseignante sur la qualité de la formation dispensée. C'est aussi méconnaître les travaux et réflexions qui, depuis la création des cégeps, ont jalonné l'histoire du mouvement syndical.

Dans son rapport sur l'enseignement collégial, le Conseil des collèges qui reprend cette idée reconnaît en même temps «qu'au cours des dix dernières années en particulier, de

---

[86] MEQ, Les collèges du Québec, nouvelle étape, Projet gouvernemental à l'endroit des CEGEP, 1978, p.47.

nombreux collèges ont fait la preuve qu'à l'intérieur du cadre général établi par l'Etat en matière d'enseignement collégial, il était possible que chaque établissement se particularise et se donne une «personnalité» propre.»[87]

Par ses pressions, la Fédération des cégeps a obtenu, lors de la modification de la loi sur le régime de négociation des secteurs public et parapublic (loi 37), la séparation de la convention collective des enseignantes et des enseignants en deux parties: les matières négociées et agrées à l'échelle nationale et les autres à l'échelle locale. Depuis l'avènement de cette loi, il n'y a jamais eu de véritables négociations locales et ce, parce que les syndicats d'enseignantes et d'enseignants de cégeps s'y sont toujours opposés. Toute mesure visant à diminuer l'actuelle cohésion du réseau collégial ne peut qu'augmenter les disparités entre les services offerts d'une institution à l'autre, de même qu'avoir des effets négatifs sur l'accessibilité à la formation collégiale.

Aussi, pour obtenir plus d'autonomie pour la gestion, la Fédération des cégeps réclame depuis longtemps l'intégration de l'enveloppe 2-A (soit l'enveloppe salariale des enseignantes et des enseignants) dans l'ensemble des budgets alloués aux cégeps. Cette enveloppe réservée, directement établie en fonction des inscriptions-cours des élèves constitue l'allocation nécessaire pour dispenser les cours et permet aux cégeps de s'acquitter de leur mission première. Que peut-il advenir d'une gestion des ressources à l'enseignement exclusivement locale? Décloisonnée, l'enveloppe 2-A serait intégrée à l'ensemble du budget de l'institution et servirait à augmenter la marge de manoeuvre des collèges qui pourraient la répartir entre les différents postes budgétaires comme ce fut le cas avec l'enveloppe salariale des autres personnels. La FNEEQ-CSN ne peut que s'opposer à de telles visées. De plus, elle veut rappeler que si plusieurs intervenantes et intervenants s'interrogent aujourd'hui sur la capacité des cégeps à s'acquitter de leur mission, toute mesure qui aurait pour effet de diminuer les ressources à l'enseignement ne pourrait que diminuer les chances d'amélioration et par conséquent, augmenter les soupçons à leur égard.

---

[87] Conseil des collèges, L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation, p.291.

nombreux collèges ont fait la preuve qu'à l'intérieur du cadre général établi par l'Etat en matière d'enseignement collégial, il était possible que chaque établissement se particularise et se donne une «personnalité» propre.»[87]

Par ses pressions, la Fédération des cégeps a obtenu, lors de la modification de la loi sur le régime de négociation des secteurs public et parapublic (loi 37), la séparation de la convention collective des enseignantes et des enseignants en deux parties: les matières négociées et agrées à l'échelle nationale et les autres à l'échelle locale. Depuis l'avènement de cette loi, il n'y a jamais eu de véritables négociations locales et ce, parce que les syndicats d'enseignantes et d'enseignants de cégeps s'y sont toujours opposés. Toute mesure visant à diminuer l'actuelle cohésion du réseau collégial ne peut qu'augmenter les disparités entre les services offerts d'une institution à l'autre, de même qu'avoir des effets négatifs sur l'accessibilité à la formation collégiale.

Aussi, pour obtenir plus d'autonomie pour la gestion, la Fédération des cégeps réclame depuis longtemps l'intégration de l'enveloppe 2-A (soit l'enveloppe salariale des enseignantes et des enseignants) dans l'ensemble des budgets alloués aux cégeps. Cette enveloppe réservée, directement établie en fonction des inscriptions-cours des élèves constitue l'allocation nécessaire pour dispenser les cours et permet aux cégeps de s'acquitter de leur mission première. Que peut-il advenir d'une gestion des ressources à l'enseignement exclusivement locale? Décloisonnée, l'enveloppe 2-A serait intégrée à l'ensemble du budget de l'institution et servirait à augmenter la marge de manoeuvre des collèges qui pourraient la répartir entre les différents postes budgétaires comme ce fut le cas avec l'enveloppe salariale des autres personnels. La FNEEQ-CSN ne peut que s'opposer à de telles visées. De plus, elle veut rappeler que si plusieurs intervenantes et intervenants s'interrogent aujourd'hui sur la capacité des cégeps à s'acquitter de leur mission, toute mesure qui aurait pour effet de diminuer les ressources à l'enseignement ne pourrait que diminuer les chances d'amélioration et par conséquent, augmenter les soupçons à leur égard.

---

[87] Conseil des collèges. L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation, p.291.

52 La FNEEQ réaffirme que l'enveloppe salariale des enseignantes et des enseignants (enveloppe 2A) doit être exclusivement réservée à l'enseignement (enveloppe fermée).

Dernièrement, la Fédération des cégeps a trouvé une alliée auprès de l'Association des cadres des collèges du Québec afin de réclamer que les cégeps soient désormais considérés comme des corporations ordinaires, et que ses pouvoirs ne soient ni limités ni soumis à l'approbation ministérielle. Par cette revendication de changement à la loi des cégeps, ces deux groupes désirent non pas augmenter leur autonomie, mais devenir complètement autonomes. Si la loi des cégeps précise les pouvoirs dévolus aux institutions et ceux réservés au ministre, c'est pour assurer une certaine uniformité au sein du réseau et pour éviter les abus. Bien sûr, les administrations des cégeps aimeraient bien plus de marge de manoeuvre afin de s'assurer de nouvelles sources de financement. Dans plusieurs collèges, on assiste déjà à une «course» à la création de fondations institutionnelles qui visent à solliciter les investissements des entreprises. Mais dans un contexte économique où les disparités régionales s'accentuent, le rôle de régulateur économique de l'État devient de plus en plus essentiel pour assurer aux cégeps une source de revenus équitables. Laisser à chaque cégep le soin «d'arrondir ses fins de mois» ne ferait qu'accentuer les disparités entre les gros et petits cégeps, entre ceux oeuvrant dans un milieu économiquement favorisé et ceux installés dans une région économiquement faible. S'engager plus à fond dans cette voie risque d'accentuer le processus de hiérarchisation des institutions collégiales. Le Cégep de Thetford sera-t-il mieux servi que celui d'Ahuntsic, par exemple?

Enfin, laisser plus d'autonomie corporative aux cégeps pose plusieurs questions de taille: est-il économiquement rentable que chaque institution dépense déjà une partie de son budget pour que des membres de son personnel travaillent à recueillir des fonds privés d'entreprises, plutôt que de demander à l'État d'exiger de ces dernières une contribution fiscale accrue pour les mêmes fins. Cette orientation est-elle démocratiquement souhaitable, voire même défendable? Enfin, veut-on passer d'une institution publique d'enseignement collégial à une entreprise d'enseignement collégial? Toute la question de l'autonomie relative des cégeps doit aussi être posée en fonction de la

valeur du DEC national. Vouloir s'assurer qu'un DEC décerné par un cégep donné équivaut à celui décerné dans une autre institution du réseau, c'est d'abord et avant tout faire en sorte que l'État prenne ses responsabilités pour que chaque institution dispose des moyens adéquats pour assurer un enseignement de qualité.

CONCLUSION: INVESTIR DANS LE PROGRES

La FNEEQ a inscrit sa vision du réseau collégial dans un projet d'école qui est à la fois l'expression et le levier principal d'un projet social qui nous tient à coeur.

Nous croyons avoir fait largement la démonstration, dans les pages qui précèdent, que les problèmes majeurs auxquels est confrontée notre société en matière d'éducation découlent essentiellement de nouvelles réalités sociales qui se traduisent, chez les jeunes par un certain manque de motivation vis-à-vis de l'école, et chez les adultes par un pressant besoin d'y accéder.

Nous ne voulons pas d'une réforme qui se ferait au détriment des élèves, jeunes ou adultes.

Pour s'attaquer aux problèmes actuels, la société québécoise dispose, entre autres, au niveau des cégeps, d'un personnel enseignant chevronné qui a développé au fil des ans une expertise remarquable. Cette expertise s'appuie sur une connaissance profonde de ce que sont les jeunes qui fréquentent les cégeps, sur leurs valeurs et sur leurs modes d'apprentissages. Nous croyons qu'il faut tabler sur cette richesse.

Nous ne voulons pas d'une réforme qui se ferait sans l'appui des enseignantes et des enseignants.

Le maintien et le développement de l'ordre collégial font partie intégrante de notre projet social. Le réseau des cégeps a été un atout majeur dans l'essor du Québec; les cégeps constituent une réponse à la fois originale et efficace à la nécessité de rendre l'enseignement supérieur plus accessible. Le réseau permet un financement équitable, une répartition sur le territoire de la province de la force vive que sont les cégeps, tout en assurant la cohérence de l'ensemble des enseignements dispensés.

Nous ne voulons pas d'une réforme qui remettrait en question le réseau des cégeps, atout majeur du développement du Québec.

53 La FNEEQ dénonce toute réforme qui remettrait en question le réseau des cégeps, atout majeur de développement du Québec.

Le gouvernement devra assumer les conséquences de ses choix. Une commission parlementaire convoquée sans orientations claires n'est justifiable qu'à la condition expresse qu'une consultation soit menée sur les orientations qui seront envisagées par la suite.

54 La FNEEQ exige que les orientations qui seront arrêtées à la suite de la commission parlementaire soient soumises à une nouvelle consultation.

Au-delà de l'articulation concrète que nous donnons à notre vision du réseau collégial, nous voulons souligner au gouvernement que l'approche comptable qu'il a adoptée à l'égard de l'éducation est désastreuse et qu'à long terme, elle engage toute la société québécoise vers le déclin. Un changement de cap est absolument nécessaire.

Nous sommes conscientes et conscients que les recommandations que nous avons faites impliquent, de la part du gouvernement, un changement d'attitude vis-à-vis du financement de l'éducation.

Depuis plus d'une décennie, les gestionnaires de l'État n'ont cessé de considérer l'éducation comme le lieu de possibles économies. Contestable dès le départ, cette vision des choses est devenue, dans la conjoncture, tout simplement suicidaire pour notre société. Les nombreuses personnes, dont les «raccrocheurs», qu'on a laissés cet automne aux portes du système scolaire en constituent un exemple dramatique.

Le gouvernement doit de toute urgence chercher des moyens d'investir davantage dans le système d'éducation québécois dont il a la responsabilité, au lieu de s'évertuer à trouver des justifications pour y effectuer des coupures.

Le financement de l'éducation nous renvoie directement à la gestion des finances de l'État. Sur cette question nous partageons totalement l'analyse de la CSN[88], que nous nous contenterons de résumer ici.

Quand on examine la tendance des efforts gouvernementaux en éducation au cours des dernières années, on constate au Québec un net désengagement de l'État. La proportion du PIB consacrée à l'éducation est passée de près de 7% à 5,3% entre 1981 et 1988; le résultat de ce désengagement signifie qu'on investit actuellement au Québec moins d'argent, par élève, qu'en Ontario ou qu'aux États-Unis, au primaire et au secondaire.[89]

«Ces tendances lourdes [...] introduisent à des paliers inférieurs une dynamique de recherche de financement autonome qui remet nécessairement la pression sur les usagères et les usagers. Cela exprime bien que le sous-financement gouvernemental n'a pas pour corollaire une diminution des besoins. Les besoins en éducation sont importants, se développent dans de nouveaux champs, évoluent avec les défis du développement social et économique. Ces besoins impliquent des coûts qui ne disparaissent pas parce que l'État se désengage; ils ne sont que transférés vers d'autres sources ou encore, ils ne sont pas comblés. Ce que l'État ne veut pas ou plus assumer, d'autres doivent l'assumer. Ces «autres», ce sont clairement les particuliers quand on considère les tendances récentes.»[90]

Les résultats de cet état des choses sont patents dans le réseau collégial. De 1977-78 à 1986-87, le rapport budget de fonctionnement/élève a augmenté d'environ 15% de

---

88 Voir à ce sujet, Mémoire de la CSN «Un choix social pour le progrès», 1992.

89 CSN, L'éducation: un choix à faire, p.33.

90 CSN, L'éducation: un choix à faire, p.38.

moins que l'inflation, ce qui signifie un recul en dollars constants de 480$ par élève, recul qui s'amplifie lorsqu'on tient compte de l'évolution des besoins au cours de la période en question. Les compressions budgétaires effectuées dans les cégeps entre 1978 et 1991 sont estimées à 122 millions.

Depuis plusieurs années, le gouvernement présente la situation financière de la province comme handicapée par le service de la dette et fait de la réduction des dépenses une priorité absolue.

Il s'agit selon nous d'une vision à courte vue qui s'applique sans discernement à tous les secteurs où il intervient. A notre avis, il faut voir les choses autrement en éducation, reconnaître la nécessité d'améliorer le niveau de l'investissement et parler davantage de manque de revenus.

La part de la contribution des entreprises privées au financement à diminué graduellement dans les 20 dernières années; selon une estimation qui tient compte, notamment, de la part des impôts qui retourne aux entreprises par exemple sous forme de subventions, leurs contributions fiscales nettes ne représentent que 5% du budget annuel des deux ministères à vocation éducative, ce qui est passablement faible.

Cette situation est imputable aux choix fiscaux du gouvernement, que nous questionnons ici. Les entreprises ont tout à gagner à ce que le Québec poursuive son rattrapage en matière de scolarisation et profiteraient directement d'un réseau d'éducation mieux financé. Ne serait-il pas normal qu'elles contribuent davantage à cet investissement collectif? L'éducation n'est-elle pas au coeur des solutions en vue de la relance économique?

La FNEEQ-CSN presse le gouvernement de réviser ses choix en matière de fiscalité et à l'instar de la CSN, revendique une commission d'enquête publique sur la fiscalité.

RECOMMANDATIONS FNEEQ
MÉMOIRE A LA COMMISSION PARLEMENTAIRE SUR LES CÉGEPS

INTRODUCTION

1 La FNEEQ continue d'exiger la mise sur pied d'une commission d'enquête publique ayant mandat d'examiner l'ensemble du système d'éducation au Québec.

3e PARTIE: L'ACCESSIBILITÉ UNE NÉCESSITÉ ABSOLUE

La barrière économique

2 La FNEEQ réaffirme ses positions en faveur de la gratuité scolaire et de l'accessibilité.

3 La FNEEQ dénonce les tarifications qui remettent en cause les principes de gratuité et d'accessibilité et exige les correctifs nécessaires pour assurer la gratuité.

4 La FNEEQ réclame que le régime des prêts et bourses soit soumis à une révision tout en réaffirmant le principe du droit à l'accès à ce régime pour toutes et tous, et réclame également une bonification du régime, particulièrement pour les étudiantes et les étudiants défavorisés et ce, au plus faible niveau d'endettement possible des étudiantes et des étudiants.

La barrière géographique

5 La FNEEQ revendique l'amélioration de l'accessibilité au réseau collégial pour les populations en région soit par la mise en place de mesures d'appui, soit par la création de centres d'études collégiales quand les recherches en montrent la pertinence;

6 La FNEEQ réclame que les fermetures totales ou partielles de programmes, particulièrement en région, fassent toujours l'objet d'études minutieuses dans le but de préserver le principe de l'accessibilité.

La barrière académique

▲ **La sélection**

7 La FNEEQ réaffirme son intérêt pour toutes études, recherches ou enquêtes qui ont pour objectif l'amélioration de l'accessibilité à une éducation de qualité pour toutes et tous.

8 La FNEEQ réaffirme que l'éducation est un droit fondamental et qu'en conséquence tous les incitatifs à la compétition entre les institutions doivent être évités, notamment la publication d'indicateurs de performance ou autres palmarès.

9 La FNEEQ est d'avis, compte tenu qu'un diplôme doit garantir la qualité et l'atteinte des objectifs d'un ordre d'enseignement, que le DES doit rester la condition suffisante d'entrée au collégial, mais qu'il serait plutôt utile de renforcer sa valeur actuelle plutôt que d'envisager une propédeutique au collégial;

toutefois des cours de mise à niveau et d'appoint doivent continuer à être dispensés dans les collèges, pour répondre à des lacunes particulières de formation, ou pour permettre l'accès à des programmes particuliers. Ces cours doivent être crédités mais ne peuvent être comptabilisés pour fins d'obtention d'un DEC.

▲ **Échecs et abandons**

10 La FNEEQ revendique qu'une étude d'envergure soit entreprise par le biais des ministères à vocation éducative et sociale quant à l'impact de l'origine socio-économique sur le rendement scolaire et la persévérance aux études des filles et des garçons.

11 La FNEEQ réclame que l'État prenne les mesures nécessaires pour réduire les iniquités reliées à l'origine socio-économique des élèves.

12 La FNEEQ réclame que des améliorations importantes soient apportés à la tâche des enseignantes et des enseignants afin qu'elles et qu'ils puissent fournir aux élèves un meilleur soutien et un meilleur encadrement pédagogique pour assurer leur réussite.

13 La FNEEQ demande que soit reconnue l'importance des services entourant la démarche éducative, notamment en regard du personnel de soutien et professionnel.

L'Éducation des adultes

▲ **Le financement**

14 Pour la FNEEQ, il est impératif que le gouvernement du Québec s'engage à contrer toute tentative du gouvernement fédéral de

s'immiscer dans l'éducation et la formation professionnelle et que, dans l'élaboration de ses politiques et de ses programmes, il s'affirme comme étant le seul responsable politique. Il doit, à cet effet, récupérer tous les pouvoirs d'intervention en éducation et en formation professionnelle.

15 La FNEEQ, compte tenu de la diversité des populations étudiantes adultes, en termes d'âge et de scolarisation, des besoins croissants de formation et du manque de services appropriés, demande que soient revus les modes de financement et que les ressources, tant humaines que financières, soient augmentées.

16 La FNEEQ, attendu la faible contribution financière des entreprises privées au financement de l'éducation et de la formation professionnelle, demande au gouvernement du Québec que les entreprises aient l'obligation légale d'investir un minimum de 2% de leur masse salariale dans la formation de la main-d'oeuvre.

▲ La formation

17 LA FNEEQ revendique pour les adultes l'accès à une formation

- qualifiante et transférable;

- diversifiée, en tenant compte de la variété des équipements, des domaines d'application ou des publics concernés par ces technologies;

- ouverte, dépassant les besoins d'un seul poste de travail et impliquant une compréhension du contexte économique et organisationnel;

- intégrant la théorie et la pratique;

- permettant autant que possible de faire face à plusieurs changements, d'avoir accès à plus d'un emploi, à plusieurs fonctions;

- reconnue partout et pas uniquement auprès de l'employeur actuel.

18 La FNEEQ revendique pour les adultes le droit de compléter une formation de base et une formation professionnelle. Ce droit implique la gratuité de l'éducation des adultes au niveau collégial et la reconnaissance de leurs besoins spécifiques.

19 La FNEEQ est d'avis que la formation des adultes doit passer prioritairement par le biais du système public d'enseignement et que toute formation doit être reconnue officiellement et sanctionnée par un diplôme.

▲ Les services

20 La FNEEQ est d'avis, afin de permettre une plus grande accessibilité au DEC, que la formule d'un DEC accéléré devrait être envisagée pour les adultes et les détentrices et les détenteurs d'un DEC s'inscrivant dans un autre programme.

▲▲ Reconnaissance d'acquis

21 La FNEEQ demande que pour l'éducation des adultes l'accent soit mis sur les services d'information et de sensibilisation et qu'à cet égard l'importance du personnel de soutien et des professionnel-les soit reconnue.

22 La FNEEQ revendique pour les adultes que soit développé le service de reconnaissance d'acquis et que des mécanismes souples soient rapidement mis sur pied permettant une plus grande accessibilité aux études.

▲▲ Encadrement

23 La FNEEQ revendique qu'il y ait intégration de l'Éducation des adultes à l'enseignement régulier, étant entendu que cela ne signifie pas l'assimilation des élèves adultes à l'enseignement régulier, de telle façon:

- que les enseignantes et les enseignants aient accès au soutien pédagogique offert par les départements ainsi qu'au perfectionnement;

- qu'elles et qu'ils soient engagés selon le même statut que les enseignantes et les enseignants de l'enseignement régulier; ce qui leur permettrait d'offrir un encadrement adapté aux élèves;

- que les élèves de l'Éducation des adultes aient accès aux mêmes services que les élèves de l'enseignement régulier (secrétariat, orientation, bibliothèque, etc.).

24 La FNEEQ revendique l'obligation pour les employeurs d'assurer la formation et le recyclage de leur personnel dans le cadre de mécanismes paritaires.

25 La FNEEQ revendique la reconnaissance du congé-éducation payé et la possibilité de se perfectionner sans pénalité sur le temps de travail.

26 La FNEEQ revendique l'obligation pour les employeurs de prendre à leur charge «l'entraînement», soit la familiarisation avec les méthodes et les techniques utilisées dans leurs entreprises.

4e PARTIE: UNE FORMATION DE QUALITÉ

27 Pour la FNEEQ, le réseau collégial doit fournir aux jeunes comme aux adultes une formation large, polyvalente et de qualité qui tienne compte de toutes les dimensions de la personne (physique, psychologique, intellectuelle et sociale).

La formation générale

28 La FNEEQ est d'avis:

- que le total de 26 et 2/3 unités consacrées actuellement à la formation générale doit être maintenu;

- que la même formation générale doit continuer à être dispensée sans distinction, aux élèves du secteur général comme à ceux du secteur professionnel.

- que les objectifs et contenus de la formation générale ne doivent pas être assujettis à la spécialisation ou à la concentration, et qu'en conséquence les adaptations ne peuvent relever que d'approches pédagogiques choisies par les enseignantes et les enseignants

▲ Les cours de français et anglais (langue et littérature)

29 La FNEEQ exige pour tous les élèves le maintien de 4 cours de français ou d'anglais (langue et littérature) et réaffirme l'importance de la littérature..

30 La FNEEQ est d'avis que toutes les disciplines doivent contribuer au développement des habiletés linguistiques et ce, à tous les ordres d'enseignement.

▲ Les cours de philosophie et d'humanities

31 La FNEEQ exige pour tous les élèves le maintien de 4 cours de philosophie ou d'humanities.

▲ Les cours d'éducation physique

32 La FNEEQ exige pour tous les élèves le maintien de 4 cours d'éducation physique.

▲ Les cours complémentaires

33 La FNEEQ, attendu le rôle important de cours au choix dans le cadre de la formation générale, demande de resserrer à la fois la définition et la gestion des cours complémentaires actuels et ce, au niveau national.

Pour assurer une transition harmonieuse, respectueuse du personnel, il doit être laissé aux établissements le temps et la latitude nécessaires pour entreprendre ces modifications, et ce dans le respect des processus de consultation des enseignantes et des enseignants.

Le secteur professionnel

34 La FNEEQ, attendu l'importance des stages dans la formation professionnelle, privilégie le développement de stages d'études en milieu de travail dans les programmes de formation technique.

35 La FNEEQ revendique que la formule d'alternance travail-études soit considérée comme expérimentale afin de connaître son impact sur la formation, la cohérence du système d'éducation, l'organisation du travail dans les établissements d'enseignement et dans les entreprises; de plus

- qu'elle respecte le régime pédagogique;

a

- qu'elle fasse l'objet de budgets spécifiques pour couvrir les tâches supplémentaires qu'elle engendre;

- que pour toute implantation de cette formule, les enseignantes et les enseignants soient consultés (commission pédagogique, comité des relations de travail, etc.);

- que dans les entreprises, on s'assure de l'accord des syndicats ou des travailleuses et des travailleurs lorsqu'il n'y a pas de syndicat.

Le secteur général

36 La FNEEQ est d'avis que la formation au secteur général doit être axée sur les fondements des grands domaines de la pensée et conçue comme un tout organique; à cet effet:

- que le réseau collégial puisse disposer d'une relative autonomie vis-à-vis des universités;

- que le nombre actuel de programmes au secteur général ne soit pas augmenté, de manière à ce que soit évitée une spécialisation trop hâtive;

- que le contact étroit des élèves avec la logique interne de chaque discipline et les habiletés intellectuelles qui lui sont propres reste un moyen privilégié d'atteindre les objectifs de formation.

Les programmes

▲ **La révision des programmes**

37 LA FNEEQ, considérant que les programmes doivent être élaborés au niveau national par le biais d'un processus qui reconnaît l'expertise des enseignantes et des enseignants, qui favorise leur adhésion aux nouveaux programmes, qui empêche l'asservissement du secteur professionnel aux besoins des entreprises, et une trop grande subordination du secteur général aux universités, revendique la mise sur pied de tables nationales de concertation de programmes qui devront:

- assurer le non-assujettissement des cours obligatoires, des cours complémentaires et des cours de services aux autres cours de la spécialisation ou de la concentration;

- respecter la structure des coordinations provinciales de disciplines;

- être composées d'une représentante ou d'un représentant par coordination provinciale concernée qui détient ses mandats de sa coordination provinciale;

- transmettre leurs recommandations aux coordinations provinciales pour consultation des enseignantes et des enseignants;

- avoir les ressources nécessaires.

▲ La concertation interdisciplinaire

38 La FNEEQ favorise la mise sur pied de tables locales de concertations interdisciplinaires quand le besoin s'en fait sentir chez les enseignantes et les enseignants ou de tout autre mécanisme qui:

- assureraient le non-assujettissement des cours obligatoires, des cours complémentaires et des cours de services aux autres cours de la spécialisation ou de la concentration;

- respecteraient la structure départementale;

- devraient être composées de représentantes ou de représentants des disciplines ou départements qui détiennent leurs mandats des assemblées départementales;

- transmettraient les recommandations pertinentes aux départements respectifs qui achemineront, s'il y a lieu, des recommandations à la commission pédagogique;

- auraient les ressources nécessaires au-delà des ressources déjà disponibles.

La reconnaissance des études

39 La FNEEQ considère que la sanction des études au collégial est une responsabilité du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

40 La FNEEQ s'oppose à la mise en place de tout nouveau type de diplôme.

41 La FNEEQ, compte tenu de la nécessaire harmonisation entre les études secondaires, collégiales et universitaires, demande que des passerelles entre la formation professionnelle secondaire, collégiale et universitaire soient mises en place, notamment par des cheminements qui reconnaissent la formation obtenue au secondaire à celles et ceux qui détiennent un DEP.

La collégialité

42 La FNEEQ est d'avis que le principe de collégialité doit être à la base d'une nécessaire revalorisation du personnel enseignant des cégeps qui, à titre d'intervenant privilégié, doit se voir accorder une véritable reconnaissance et ce, à tous les niveaux de décisions.

43 La FNEEQ réaffirme l'importance du département, lieu de regroupement des enseignantes et des enseignants selon la discipline ou la spécificité, et exige son maintien avec ses responsabilités, son autonomie et les ressources nécessaires à sa coordination.

L'évaluation

44 La FNEEQ questionne la pertinence et s'inquiète des impacts sur le développement de l'enseignement collégial, de la mise en place d'examens nationaux ou d'un organisme externe d'évaluation et réclame au préalable une étude sérieuse.

45 La FNEEQ:

- est d'avis que le développement de pratiques pédagogiques dynamiques repose sur le respect de la liberté académique et de l'autonomie professionnelle, ainsi que sur l'équité entre les enseignantes et les enseignants.

- considère qu'une approche préventive est de loin préférable à l'instauration de mécanismes systématiques d'évaluation et demande en conséquence la mise en place de politiques d'aide aux salarié-es et de mécanismes de prévention de l'épuisement professionnel.

Le perfectionnement et le ressourcement

46 La FNEEQ, compte tenu du contexte d'évolution rapide des connaissances et de l'état des ressources consenties au perfectionnement, revendique que les ressources de perfectionnement soient augmentées au minimum jusqu'à 2% de la masse salariale et que le perfectionnement lié au développement organisationnel, aux changements technologiques ou de contenus de programmes fasse l'objet de budgets spécifiques et soit, dans la mesure du possible, effectué sur le temps du travail

47 La FNEEQ réclame des études afin de trouver une formule de reconnaissance par les établissements d'enseignement universitaire des activités de formation non créditées des enseignantes et des enseignants.

La précarisation dans l'enseignement

48 La FNEEQ réclame, concernant l'accès à la recherche pour les enseignantes et les enseignants du collégial, la réévaluation des champs admissibles, la bonification des programmes existants, une meilleure information sur les programmes disponibles et une accessibilité large.

49 La FNEEQ exige l'amélioration des conditions d'accès à la permanence et l'amélioration des conditions d'exercice de la profession pour les enseignantes et les enseignants à statut précaire.

L'accès à l'égalité

50 La FNEEQ exige que le gouvernement fasse montre d'une volonté politique dans le dossier de l'accès à l'égalité pour les enseignantes. En ce sens, que des mesures concrètes d'accès à l'égalité pour les enseignantes soient élaborées nationalement.

Le vieillissement

51 La FNEEQ revendique que les conditions de la retraite soient améliorées, entre autres, par l'introduction de mécanismes de retraite graduelle.

Les relations de travail

52 LA FNEEQ réaffirme que l'enveloppe salariale des enseignantes et des enseignants (enveloppe 2A) doit être exclusivement réservée à l'enseignement (enveloppe fermée).

Conclusion

53 La FNEEQ dénonce toute réforme qui remettrait en question le réseau des cégeps, atout majeur de développement du Québec.

54 La FNEEQ exige que les orientations qui seront arrêtées à la suite de la commission parlementaire soient soumises à une nouvelle consultation.

Des études collégiales gratuites et accessibles

La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN), qui représente la majorité des enseignantes et enseignants des cégeps, est de tous les débats qui touchent de près ou de loin l'éducation et la formation professionnelle. Depuis la création du réseau collégial, les enseignantes et les enseignants ont formé des centaines de milliers de techniciens et de professionnels. Symbole de démocratisation et de modernisation de notre système d'éducation, les cégeps ont permis à des générations d'élèves de contribuer au progrès de la société québécoise.

La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec entend s'opposer à tout projet qui remettra en cause la gratuité et l'accessibilité aux études collégiales.

FNEEQ
CSN